

დ. უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

**ილიას სახელმწიფო
უნივერსიტეტის
ემერიტუს პროფესორის
ნათელა იმედაძის
იუბილესადმი მიძღვნილი
სამეცნიერო კონფერენციის
შრომები**



ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
2020

**ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ებერიტუს პროფესორის
ნათელა იმედაძის იუბილესადმი მიძღვნილი სამეცნიერო
კონფერენციის შრომები**

**რედაქტორები: ნინო ჯავახიშვილი
მაკა ლორთქიფანიძე
ნინო ბუნაშვილი**

© 2020, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ყველა უფლება დაცულია

ISBN 978-9941-18-346-1

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა
ქაქუცა ჩოლოყაშვილის 3/5, თბილისი, 0162, საქართველო

ILIA STATE UNIVERSITY PRESS
3/5 Cholokashvili Ave, Tbilisi, 0162, Georgia

შინაარსი

| | |
|--|----|
| შესავალი | 5 |
| მისალმებაები და მილოცვები | 7 |
| ბიბა ზადანია, პროფესორი, რექტორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 8 |
| ნინო დობოტაშვილი, პროფესორი, რექტორის მოადგილე, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 9 |
| თამარ ბაბოშიძე, პროფესორი, ფსიქოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტის დეკანი, თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი | 11 |
| ზურაბ ხონელიძე, პროფესორი, პრეზიდენტი; ლუბა ბიბილიაშვილი, პროფესორი, აკადემიის მდივანი, განათლების მეცნიერებათა აკადემია | 13 |
| მერაბ ხალვაში, პროფესორი, რექტორი, ბათუმის შოთა რუსთაველის უნივერსიტეტი | 13 |
| ბათუმის შოთა რუსთაველის უნივერსიტეტის სოციალურ მეცნიერებათა დეპარტამენტის თანამშრომლები | 13 |
| მერაბ მალრაძე, პროფესორი, აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 14 |
| რუსუდან მირცხულავა, პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 15 |
| ეკატერინე შავარდაშვილი, პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 16 |
| ბარბარა ბოკუსი, პროფესორი, ვარშავის უნივერსიტეტი..... | 18 |
| ურსულა შთაფანი, პროფესორი, ლინკვისტიკის დეპარტამენტი, კიოლნის უნივერსიტეტი | 19 |
| დენ ისააკ სლობინი, ემერიტუს პროფესორი, კალიფორნიის უნივერსიტეტი, ბერკლი..... | 19 |
| DAN ISAAK SLOBIN, Professor, University of California, Meeting Jews in Soviet Georgia | 20 |

ნაშრომები

| | |
|---|----|
| ბამონჯივები პროფესიული განვითარების გზაზე. ნათელა იმედაძე, ემერიტუს პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... | 22 |
|---|----|

**სტრესთან დაკავშირებული აშლილობები: ისტორია,
თანამდროვე ვითარება და საერთაშორისო თანამშრომლობა**

*ჯანა (დარეჯან) ჯავახიშვილი, პროფესორი, დირექტორი,
ადიქციის კვლევები ინსტიტუტი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი,
პრეზიდენტი, ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოება..... 32*

**მოზარდებთან სტრესის დაძლევის სტრატეგიების კვლევა
ომის შემდგომ პერიოდში**

*ნათელა იმედაძე, ემერიტუს პროფესორი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი; მარინე ჯაფარიძე, პროფესორი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი; მაია წერეთელი, პროფესორი, ილიას
სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... 43*

ემოცია და მეორე ენა

*ნათელა იმედაძე, ემერიტუს პროფესორი, ილიას სახელმწიფო
უნივერსიტეტი; ნინო რაჭველიშვილი, დოქტორანტი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი..... 60*

**STUDY ON ATTITUDES TOWARDS BILINGUALISM OF BILINGUAL
CHILDREN AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN DIFFERENT
CULTURAL CONTEXT**

*Dr. Ellen Klemra, Senior Research Fellow, University of Hertfordshire,
U.K.; Natela Imedadze, Professor, Ilia State University; Marine Japaridze, Professor,
Ilia State University; Fiona Brooks, Professor, University of Hertfordshire, U.K 71*

**ქართულენოვან ბავშვებში ენის ათვისების შესწავლის
მეთოდოლოგიური ასპექტები**

*ნინო ცინცაძე, პროფესორი; თეონა დამენია, დოქტორანტი;
თამარ კალხიტაშვილი, დოქტორანტი; ნინო დობორჯგინიძე, პროფესორი;
თინათინ ჭინჭარაული, პროფესორი, ილიას სახელმწიფო
უნივერსიტეტი..... 84*

**ბავშვის მეტყველება: როგან იაკობსონის ლინგვისტური და
ნათელა იმედაძის ფსიქოლინგვისტური პარალელები**

*მანანა გაბაშვილი, პროფერი, საქართველოს საზოგადოებრივ
საქმეთა ინსტიტუტი 101*

**HOW NARRATIVE THINKING MOTIVATES CHILDREN
TO HELP THOSE IN NEED, HUMAN NARRATIVE UNDERSTANDING**

Barbara Bokus, Professor, University of Warsaw..... 109

ეს კრებული ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ემერიტუს პროფესორს, ნათელა იმედაძეს ეძღვნება. წელს მისი დაბადების 90, ხოლო სამეცნიერო მოღვაწეობის 75 წელია. ეს თარიღები იმსახურებს განსაკუთრებულ აღნიშვნას, მითუმეტეს, რომ პროფესორი ნათელა იმედაძე ამ ხნის მანძილზე შეუჩერებლად და ენერგიულად აგრძელებს პედაგოგიურ და კვლევით საქმიანობას, რაც ამ კრებულში გამოქვეყნებულ სტატიებშიც ჩანს.

31 მაისს, რექტორის მოადგილის, პროფესორ ნინო დობორჯგინიძის ინიციატივით და დიმიტრი უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის ორგანიზებით, საიუბილეო კონფერენცია გაიმართა. პროფესორ ნათელა იმედაძეს მიულოცეს მისმა აღზრდილმა სპეციალისტებმა როგორც თბილისიდან, ქუთაისიდან, ბათუმიდან, ასევე, კოლეგებმა პოლონეთიდან, ამერიკის შეერთებული შტატებიდან, გერმანიიდან. როგორც ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორმა, პროფესორმა გიგა ზედანიამ აღნიშნა, ნათელა იმედაძის დაუშრეტელი ენერგია, ენთუზიაზმი ყველა გარშემოყოფს უღვიძებს მომავლის რწმენას და იმედს, რომ მისი შრომა უკვალოდ არ ჩაივლის. გამომსვლელები ერთხმად აღნიშნავენ ნათელა იმედაძის განსაკუთრებულ ინტერესს კვლევისადმი, ცნობისმოყვარეობას, რაც, მკვლევრის უმნიშველოვანესი ატრიბუტია.

წინამდებარე კრებული აქ წარმოდგენილი მოხსენებების საფუძველზე მომზადებული სტატიების და მისალმებების ნაკრებია. მასალები სამ ნაწილადაა წარმოდგენილი, პირველი ნაწილი მილოცვები, მისალმებები და მოგონებებია, ხოლო მეორე ნაწილი კვლევებს წარმოადგენს, რომლებიც, ორ მსხვილ თემად ერთიანდება. ეს სწორედ ის თემებია, რომლებზეც პროფესორი ნათელა იმედაძე მუშაობდა და რომელთა კვლევას საქართველოში მან ჩაუყარა საფუძველი.

დიმიტრი უზნაძის ინსტიტუტის თანამშრომელთათვის დიდი პატივია ამ კრებულზე მუშაობა და მისი მომზადება, მითუმეტეს, რომ პროფესორი ნათელა იმედაძე დიმიტრი უზნაძის მოღვაწეობის უკანასკნელ დღეებს მოესწრო, მის გარდაცვალებამდე სულ რაღაც ერთი თვით ადრე ისმენდა მის ლექციებს, როგორც თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის ფაკულტე-

ტის სტუდენტი. ჩვენ, ინსტიტუტის თანამშრომლებმა უდიდესი სიამოვნება მივიღეთ თავად ნათელა იმედაძესთან და მის კოლეგებსა თუ მოწაფეებთან ურთიერთობისას, კონფერენციის და ამ კრებულის მომზადების პროცესში. დარწმუნებული ვართ, რომ მკითხველიც ისეთივე სიამოვნებით გაეცნობა აქ წარმოდგენილ მასალას და ახალი ენერგიით შეივსება სამომავლო საქმიანობისათვის.

ნინო ჯავახიშვილი

*დ. უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის დირექტორი
პროფესორი, მეცნიერებათა და ხელოვნების ფაკულტეტი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

მისალმებები და მილოცვები

მოგესალმებით ქალბატონო ნათელა,

არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება ტრადიციული და თანამედროვე საზოგადოების აღქმას შორის. ტრადიციულ და თანამედროვე საზოგადოებაში გამოცდილების ღირებულება და ადგილი განსხვავებულია. ტრადიციულ საზოგადოებაში, მოგესვენებათ, დროის გაგება იყო ციკლური და ამ ციკლის რაც უფრო დიდი ნაწილი ჰქონდა ადამიანს ნანახი, მით უფრო მნიშვნელოვანი იყო მისი გამოცდილება, რადგან ითვლებოდა, რომ ეს ყველაფერი გამეორდებოდა და ჩვენ შეგვეძლებოდა ამ ადამიანისგან მიგველო ზუსტად იგივე ცოდნა იმავე რეალობის შესახებ. დღეს თითქოს ისე ხდება, რომ ეს გამოცდილება განვითარებისა და უზარმაზარი ცვლილებების ფონზე ნაკლებად ფასობს. ადამიანს აქვს გამოცდილება, მაგრამ ცხოვრება ისე შეიცვალა, რომ გაუგებარია, რაში შეიძლება ის დღევანდელ დღეს გამოგვადგეს.

ქალბატონი ნათელა არის ჩვენი მოდელი, მაგალითი და იმედი. მან გვაჩვენა ის, თუ რა შეიძლება გავაკეთოთ იმისათვის, რომ ფრაგმენტირების ეს უზარმაზარი ძალა, რომელიც თანამედროვე ეპოქას თან ახლავს, არ შეგვეხოს. ჩვენ მუდმივად უნდა განვითარდეთ, რადგან ამ შემთხვევაში ძველი გამოცდილება სრულიად სხვა კუთხით წარმოჩინდება, ძველსაც სხვანაირად გავიგებთ და ახლსაც ბევრად უფრო ღრმად, ბევრად უფრო ფართო, უფრო მასშტაბურ კონტექსტში გავაანალიზებთ, განსხვავებით მათგან, ვისაც ამ, ასე ვთქვათ, ტოტალობის მოცვა არ ძალუძს.

ქალბატონმა ნათელამ გვაჩვენა ის, რომ თუ ადამიანი შეძლებს თვალი გადაავლოს დიმიტრი უზნაძის პირადი ნაცნობობიდან უახლეს თეორიულ მიღწევებამდე დაგროვილ გამოცდილებას, მაშინ მისი ცოდნა აღზრდის, პედაგოგიკისა თუ ფსიქოლოგიის სხვადასხვა მიმართულებების შესახებ ბევრად უფრო ღრმა, საინტერესო და რელევანტური იქნება, ვიდრე ცოდნა ადამიანებისა, რომლებიც, მხოლოდ და მხოლოდ უკანასკნელი 20 წლის განმავლობაში გამოქვეყნებულ წიგნებს იცნობენ.

ქალბატონი ნათელა არის ჩვენთვის მაგალითი იმისა, თუ როგორ უნდა შევინარჩუნოთ ჩვენი მეცნიერული და ინტელექტუალური რელევანტობა ეპოქაში, რომელიც თითქოს მუდმივად იცვლება. დარწმუნებული ვარ, რომ ქალბატონი ნათელას გადმოსახედიდან ეს ციკლურობა არც გამქრალა, ძალიან ბევრი რამ ისევ მეორდება საზოგადოებაში, კულტურაში, შეიძლება მეცნი-

ერებაშიც. ხდება ძველი პარადიგმების აღორძინება, გადააზრება და ა.შ. ამიტომ, საჭიროა უფრო ღრმა და ტოტალური ცოდნა გვექონდეს, რაც შესანიშნავად მოახერხა ქალბატონმა ნათელამ არა ერთ, არამედ რამდენიმე მომიჯნავე დისციპლინაში.

გილოცავთ ქალბატონო ნათელა, ასეთ მნიშვნელოვან საიუბილეო თარიღს და ვუსურვებ ყველა ჩვენგანს, რომ სწორედ ასეთი გზა გაგვევლოს და როგორც მინიმუმ, მოგვებაძოს მაინც თქვენთვის.

გმადლობთ და გილოცავთ!

*პროფესორი გიგა ზედანია
რექტორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

ქალბატონი ნათელას იუბილე ნამდვილად განსაკუთრებულია. ადამიანისა, რომელიც გვაოცებს ყველა დროში. გვაოცებდა მაშინაც, როცა ის პუშკინის სახელობის პედაგოგიურ ინსტიტუტში მუშაობდა და ახერხებდა, ეკვლია იმ მეთოდოლოგიური სტანდარტებით, რომლებიც პრინციპულად მიუწევდომელი იყო აქაურობისთვის, ეწერა საოცრად მაღალი დონის პუბლიკაციები და დაეხეჭდა ისინი საერთაშორისო რეფერირებად ჟურნალებში, მაშინ, როცა აქაური სტანდარტი მას სწორედ ამის საპირისპირო რამეს სთხოვდა.

ქალბატონი ნათელა მართლაც იმ ერთეულ ადამიანთაგანია, ვინც ახერხებდა ევლო დინების საწინააღმდეგოდ და გადარჩენილიყო, როგორც მაღალი დონის მეცნიერი, როგორც პროფესიონალი, რომელსაც არა მარტო იცნობდნენ დასავლეთის ცნობილ ფსიქოლოგიურ სკოლებში, არამედ იწვევდნენ იმ დროის ყველაზე აქტუალურ მეთოდოლოგიურ დისკუსიებში და ბეჭდავდნენ ყველაზე მაღალი რანგის სამეცნიერო ჟურნალებში. ჩვენ კარგად ვიცით ქალბატონი ნათელას „წონა“ კროსლინგვისტურ კვლევებში, ბილინგვიზმის, მეტყველებისა თუ ემოციური განვითარების მიმართულებით საერთაშორისო დისკუსიებში.

ისე მოხდა, რომ თითქმის ერთდროულად წავიკითხე ქალბატონი ნათელას მონოგრაფია ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე და მისი ძალიან სასიამოვნო მოგონებების წიგნი, თავადაც სიამოვნებით გვიყვებოდა, როგორ შეხვდნენ დასავლელი კოლეგები 90-იან წლებში, როცა საზღვრები გაიხსნა და მოახერხა მათი პირადად გაცნობა. ეს მოგონებები არის პროფესიული გადარჩე-

ნის უაღრესად საინტერესო და ღირსეული ისტორია; ეს არის იშვიათად წარმატებული ისტორია იმის შესახებ, როგორ არ დათმო, არ დაკარგო, მაღალი პროფესიონალიზმი მაშინაც კი, როცა ამის პირობები, შანსი ძალიან მცირეა.

ქალბატონი ნათელა არის დასავლეთში განათლებამიღებული, ყველაზე წარმატებული პირველი თაობის – უნივერსიტეტის დამაარსებლების – მოწაფე. მართალია, სულ რამდენიმე წელიწადში როგორც მასწავლებლებს, ისე მოწაფეებს გადაეკეტათ ჯანსაღი სამეცნიერო კომუნიკაციის გზა, მაგრამ ამ პირველი თაობის მართლაც თითზე ჩამოსათვლელმა მოწაფეებმა, მათ შორის ქალბატონმა ნათელამ, მოახერხეს და გადარჩნენ, როგორც მაღალი დონის პროფესიონალები, თითქოს მათ არ შეეხებოდათ სამეცნიერო და საგანმანათლებლო სტანდარტების უკიდურესი იდეოლოგიზება და გაუფასურება.

თუ კი რამეა ამ ქვეყანაში ღირებული, თუ კი რამეში გამოიხატება ჩვენი უცნაური, სიცოცხლისუნარიანობა, ეს არის უწყვეტი მემკვიდრეობითობის შენარჩუნება თაობებს შორის. თაობა ცხადია, ხმამაღლა ნათქვამია, თაობა შეიძლება იყოს ერთი, ან საუკეთესო შემთხვევაში ორი ადამიანი.

შემთხვევით არ მიხსენებია თაობები და სამეცნიერო მემკვიდრეობითობა. სწორედ ქალბატონი ნათელა არის თაობებს შორის უწყვეტი მემკვიდრეობითი კავშირის ღირსეული გარანტი. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ დღეს ჩვენს დოქტორანტებს, რომლებიც სწორედ ბავშვის მეტყველების პროექტებზე მუშაობენ გამოყენებითი ენათმეცნიერების მეთოდოლოგიით, აქვთ ქალბატონი ნათელას რჩევებისა და კომენტარების ფუფუნება. ამიტომაც არის

დიდხანს სიცოცხლეს და საინტერესო საქმიანობას ვუსურვებ მას.

*პროფესორი ნინო დობორჯგინიძე
რექტორის მოადგილე
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

მახსოვს ჩემი პირველი შთაბეჭდილება ქალბატონ ნათელაზე, როდესაც ის პირველად ვნახე ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შენობაში. მოხსენებით გამოდიოდა ლამაზი ქალი და საუბრობდა ისეთ საკითხებზე, რაც ჩემთვის სრულიად ახალი და უცხო იყო.

არც გვარი ვიცოდი მისი, არც სახელი. ყველაფერ სიკეთესთან ერთად, ის საოცარ სიმშვიდეს აფრქვევდა. შემდეგ გაიმართა ხმაურიანი დისკუსია, რომლის დროსაც ქალბატონი ნათელა საოცრად მშვიდად და არგუმენტირებულად პასუხობდა წამოჭრილ კითხვებს. ასეთი იყო ჩემი პირველი შთაბეჭდილება.

პირველ რიგში, მინდა ვთქვა, რომ ქალბატონი ნათელა არის უნიკალური, იშვიათი თვისებების მქონე ადამიანი. ჩემთვის ძალიან დასაფასებელია, როდესაც ასეთი მასშტაბების მეცნიერი ამავე დროს, არის ასეთი თავმდაბალი ადამიანი; გამოირჩევა ახალგაზრდების მხარდაჭერისა და თანამშრომლობის უნარით, როდესაც სხვაში ხედავს პოტენციალს და არა კონკურენტს. ეს არის იშვიათი ქართულ მეცნიერებაში და, ამ მხრივ, ქალბატონი ნათელა მაგალითია ჩვენთვის.

ქალბატონი ნათელა არის მეცნიერი, რომელმაც საფუძველი ჩაუყარა ფსიქოლინგვისტიკას, ვინც საუბრობდა იმის შესახებ, თუ როგორ ხდება ენის განვითარება, და ეს ხდებოდა მაშინ, როდესაც ნოემ ჩომსკის მიმდევრები ძალიან ცოტანი იყვნენ საქართველოში და სტრუქტურალიზმებზე და უნივერსალიებზე საუბრები მაინცდამაინც მისასაღმებელი არ იყო. 90-იან წლებში ქალბატონი ნათელა მონაწილეობდა მასშტაბურ კროსკულტურულ კვლევებში. ეს იყო მნიშვნელოვანი ეპოქა ქართული ფსიქოლოგიისთვის, ძალიან დიდი მიღწევა ბავშვისა და განვითარების ფსიქოლოგიაში. ჩემთვის, როგორც ნეიროფსიქოლოგისთვის, ღირებულია ენის ათვისებისა და ბილინგვიზმის ის ხედვა, რომელიც ქალბატონი ნათელას მეცნიერულ კვლევებშია ასახული და ძალიან დიდი მადლობა მინდა მას ამისთვის ვუთხრა. ჩემს სახელმძღვანელოდ იქცა მისი ბოლო წიგნი, სადაც ძალიან კარგად არის ნაჩვენები ენის ათვისების კანონზომიერება, ის, თუ რა არის სპეციფიკური და რა არის უნივერსალური ქართულ ენაში და ქართულენოვან სივრცეში, რაც ძალიან აქტუალურია მეტყველების განვითარების სპეციალისტებისთვის, ფსიქოლოგებისთვის და ნეიროფსიქოლოგებისთვის. ვისურვებდი, რომ ამ მიმართულებით საქართველოში ბევრი კვლევა განხორციელდეს და ფსიქოლინგვისტიკა კიდევ უფრო განვითარდეს. იმედი მაქვს ქალბატონი ნათელას ხელმძღვანელობით ასეც მოხდება.

ქალბატონო ნათელა, დიდი მადლობა მინდა ვითხრა იმისთვის, რომ არსებობთ. ჩემთვის ხართ მაგალითი იმისა, თუ როგორ შეიძლება ადამიანი ყველა ეპოქაში და ყველა დროში იყოს ახალგაზრდა და შეინარჩუნოს ცნობისმოყვარეობა, რაც არის

ძალზედ იშვიათი და ამავე დროს, ძალზედ მნიშვნელოვანი მეცნიერისთვის.

ძალიან დიდ მადლობა თქვენ ყველაფრისთვის!

*პროფესორი თამარ გაგოშიძე
ფსიქოლოგიის და განათლების მეცნიერების
ფაკულტეტის დეკანი
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

ძვირფასო ქალბატონო ნათელა!

საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემია დიდი სიყვარულით მოგესალმებათ, ამ აკადემიის ერთ-ერთ დამფუძნებელს, თვალსაჩინო მეცნიერს, ქართული ფსიქოლოგიური სკოლის ღირსეულ წარმომადგენელს, საიუბილეო თარიღის – დაბადების 90 და სამეცნიერო მუშაობის 65 წლისთავთან დაკავშირებით.

თქვენ მიეკუთვნებით იმ გამორჩეულ მეცნიერ-მკვლევარებს, ვინც დიდი ამაგი დასდო ქართული განათლების საქმეს, როგორც ნიჭიერმა პედაგოგმა და მეცნიერების ორგანიზატორმა. თქვენ წლების განმავლობაში ხელმძღვანელობდით ფსიქოლოგიის კათედრას თბილისის სახელმწიფო პედაგოგიურ ინსტიტუტში (ამჟამად ილიას უნივერსიტეტში), ალზარდეთ კვალიფიციურ ფსიქოლოგთა არაერთი თაობა, ქვეყნის გარეთ გაიტანეთ ამ უმაღლესი სკოლის ფსიქოლოგიის კათედრის სამეცნიერო მიღწევები.

თქვენი ხელმძღვანელობით 20-ზე მეტმა დოქტორანტმა მოიპოვა საძიებელი სამეცნიერო ხარისხი. ისინი დღეს წარმატებით მოღვაწეობენ როგორც საქართველოში, ისე საზღვარგარეთ (ინგლისში, შვეიცარიაში, აშშ-ში, მექსიკაში).

თქვენ ბრძანდებით 100-ზე მეტი სამეცნიერო სტატიისა და არაერთი მონოგრაფიის ავტორი და თანაავტორი. თქვენი კვლევის სფეროს განეკუთვნება ბავშვთა ფსიქოლოგიის ისეთი აქტუალური პრობლემები, როგორებიცაა: მეტყველების ფსიქოლოგია (ბილინგვიზმი – ბავშვის მიერ მშობლიური ენისა და მეორე ენის სწავლების ფსიქოლოგიური საკითხები), აგრეთვე პიროვნების ემოციური განვითარება (შფოთვა, სტრესის დაძლევა, სტრატეგიების კვლევა საშუალო და უმაღლესი სკოლის ასაკში).

მეცნიერთა განსაკუთრებული ყურადღება მიიქცია თქვენი თანაავტორობით შექმნილმა კოლექტიურმა მონოგრაფიამ – „მეტყველების კროსკულტურული კვლევა“, რომელიც გამოიცა

აშშ-ში (რედ. დ. სლობინი, ბერკლი, კალიფორნია). ასეთივე რეზონანსი ჰქონდა 2017 წელს გამოცემულ მონოგრაფიას – „ქართველი ბავშვის მეტყველების თავისებურებანი“.

საქართველოში პირველად თქვენ დაამუშავეთ და წაიკითხეთ სასწავლო კურსი „სტრესის ფსიქოლოგია“, ასევე პირველმა შემოიტანეთ ცნება „შფოთვა“ და შექმენით შფოთვის კვლევის ახალი პროექციული მეთოდიკა.

ცნობილია თქვენი მჭიდრო კონტაქტები საზღვარგარეთის სამეცნიერო ცენტრებთან, რაშიც ხელს გიწყოთ არაერთი უცხოენის ცოდნა.

თქვენ ბრძანდებით მონაწილე საერთაშორისო სიმპოზიუმებისა და კონფერენციებისა, რომელთა გეოგრაფიული არეალიცალზე ფართოა: აშშ, რუსეთი, ინგლისი, საფრანგეთი, გერმანია, იტალია, იაპონია, თურქეთი, ჩეხეთი, ლიტვა და სხვა; აგრეთვე საქართველოში ჩატარებული ყველა სამეცნიერო კონფერენციისა, რომელთა თემატიკაც უკავშირდებოდა განათლებისა და ფსიქოლოგიის პრობლემებს.

ამჟამად, როგორც თბილისის ილიას უნივერსიტეტის პროფესორ-ემერიტუსი, კითხულობთ ლექციების კურსს ფსიქოლინგვისტიკაში, ხელმძღვანელობთ სამაგისტრო ნაშრომებს, ხართ განათლების მეცნიერებათა სამინისტროს კონსულტანტი, მონაწილეობთ სხვადასხვა პროგრამის შემუშავებასა და მასწავლებელთა საატესტაციო გამოცდების სააპელაციო კომისიებში.

აღფრთოვანებას იწვევს თქვენი შემართება და მარად ახალგაზრდული ენერჯია, აზროვნების სიღრმე და შრომისმოყვარეობა. ყოველი დღე თქვენთვის შემოქმედებითი პროცესია, სწრაფვა ახლის ძიებისაკენ. ამიტომაც იმსახურებთ კოლეგების უდიდეს პატივისცემას, ხართ აღიარებული ავტორიტეტი, სტუდენტებისა და მაგისტრანტების საყვარელი ლექტორი.

ქალბატონო ნათელა, თქვენ ბრძანდებით მაგალითი იმისა, თუ როგორ ვლინდება სულიერი არისტოკრატიზმი გარეგნობაში.

კვლავაც ნაყოფიერ შრომასა და მისი შედეგებით მოპოვებულ დიდ სიხარულს, ჯანმრთელ სიცოცხლეს გისურვებთ ღვაწლმოსილსა და ერის საამაყო მეცნიერს.

პროფესორი ზურაბ ხონელიძე

პრეზიდენტი, საქართველოს განათლების მეცნიერებათა აკადემია

პროფესორი ლუბა ბიბილეიშვილი

აკადემიის მდივანი, საქართველოს განათლების

მეცნიერებათა აკადემია

ქალბატონო ნათელა!

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სახელით მოგესალმებით და უდიდესი პატივისცემით გილოცავთ ღირშესანიშნავ თარიღს – 90 წლის იუბილეს!

შეუფასებლად დიდა თქვენი ღვაწლი და დამსახურება არა მხოლოდ ფსიქოლოგიის, არამედ, ქართული მეცნიერების განვითარების საქმეში. თქვენს მიერ აღზრდილი და ღირსეულ პროფესიონალებად ჩამოყალიბებული თაობები დღეს წარმატებით აგრძელებენ მოღვაწეობას ქვეყნის უმაღლეს საგანმანათლებლო კერებში და, მათ შორის, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტში. თქვენი ფასდაუდებელი შემოქმედებით დღემდე გვერდით უდგახართ საგანმანათლებლო სივრცეს. თქვენი ავტორობით გამოცემული სახელმძღვანელოები და გამოქვეყნებული ნაშრომები მნიშვნელოვან დახმარებას უწევენ უმაღლესი დაწესებულებების პროფესორ-მასწავლებლებსა და სტუდენტებს სასწავლო და კვლევით საქმიანობაში. თქვენი მეცნიერული ავტორიტეტი და აქტიური სამეცნიერო-პედაგოგიური ღვაწლი სათანადოდ არის დღეს დაფასებული.

ვგიქრობთ, ნებისმიერი უნივერსიტეტისთვის უდიდესი პატივია თქვენი რანგის მეცნიერის გვერდით დგომა და გამოცდილების გაზიარება, რისთვისაც საჯაროდ გინდით მადლობას. გვსურს, გამოვხატოთ უდიდესი პატივისცემა და სიყვარული თქვენდამი და გისურვოთ ხანგრძლივი ნაყოფიერი სიცოცხლე, ჯანმრთელობა და ბედნიერება.

პატივისცემით,

პროფესორი მერაბ ხალვაში
რექტორი, ბათუმის შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქალბატონო ნათელა!

ბათუმის შოთა რუსთაველის უნივერსიტეტის, სოციალურ მეცნიერებათა დეპარტამენტის სახელით გილოცავთ დაბადების დღეს. გისურვებთ ხანგრძლივ სიცოცხლეს, ჯანმრთელობას და იმ უნარის შენარჩუნებას, რომელიც ყველას იზიდავს თქვენთან საუბრისას და სასურველს ხდის თქვენთან ყოველგვარ საქმიან ურთიერთობას. შეუძლებელია არ ავლნიშნოთ თქვენი თანადგომისა და გაგების განსაკუთრებული უნარიანობა, რომელიც კრიზისულ გარემოში იმედს უნერგავს და შველის ადამიანს, უხსნის

ახალ პერსპექტივებსა და შესაძლებლობებს, ხდის თავდაჯერებულს, უღვივებს საკუთარი არჩევანით კმაყოფილების განცდას. მრავალი თაობის აღმზრდელი და პედაგოგი, თქვენთვის ჩვეული, გულწრფელი და სასიამოვნო ღიმილით ულოცავთ გზას ახალ თაობებს ფსიქოლოგიაში შეუცნობელი სივრცეებისაკენ.

ქალბატონო ნათელა! ნება მოგვეცით, კიდევ ერთხელ მოგილოცოთ იუბილე და კიდევ ერთხელ გამოვხატოთ თქვენდამი დიდი პატივისცემა. თქვენი მოსწრებული სიტყვით, გულითადი დამოკიდებულებებით, უანგარობითა და ადამიანურობის განსაკუთრებული ნიჭით აღფრთოვანებულბმა.

პატივისცემით,

*პროფესორი გურამ ჩაგანავა, პროფესორი რუსუდან ბერიძე,
პროფესორი ქეთევან ბერიძე, პროფესორი რუსუდან კეჭაყმაძე,
ასისტენტი შორენა მესხიძე
სოციალურ მეცნიერებათა დეპარტამენტი
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

ქალბატონო ნათელა!

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფილოსოფია-ფსიქოლოგიის დეპარტამენტი გილოცავთ სახელოვან იუბილეს, გისურვებთ ხანგრძლივ, ნაყოფიერ და წარმატებულ ცხოვრებას. ჩვენთვის სასიამოვნოა იმის აღნიშვნა, რომ ასეთ სოლიდურ ასაკში კვლავ შემართებით ემსახურებით ქართულ ფსიქოლოგიას, რასაც უკვე რამდენიმე ათწლეულის მუხლჩაუხრელი შრომა მიუძღვენით.

თქვენ უდიდესი წვლილი შეიტანეთ ფსიქოლოგიის ბევრი უმნიშვნელოვანესი საკითხის მეცნიერული დამუშავების საქმეში. თქვენმა კვლევებმა, ემოციების, მეტყველების და სხვა ფსიქიკური პროცესების შესახებ მრავალი ახალი აღმოჩენით და მიგნებით გაამდიდრა ფსიქოლოგიური მეცნიერება.

განუზომელია თქვენი ღვაწლი ფსიქოლოგთა ახალი თაობების მომზადების საქმეში. თქვენი ხელმძღვანელობით მომზადებული მეცნიერებათა კანდიდატები და დოქტორები დღეს ნაყოფიერად მოღვაწეობენ საქართველოს სხვადასხვა უნივერსიტეტებში.

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფილოსოფია-ფსიქოლოგიის დეპარტამენტი კიდევ ერთხელ გილოცავთ ამ ღირშესანიშნავ საიუბილეო თარიღს, გისურვებთ კვლავაც დიდ-

ხანს იყოთ ქართული მეცნიერების, ეროვნული უმაღლესი სკოლის, განათლების სამსახურში.

პროფესორი მერაბ მაღრაძე
ფილოსოფია-ფსიქოლოგიის დეპარტამენტის ხელმძღვანელი
აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქალბატონო ნათელა!

მაქვს პატივი მოგმართოთ არა მხოლოდ პირადად ჩემი, არამედ ასევე, ადამიანების დიდი ჯგუფის სახელითაც.

ეს ის ადამიანები არიან, რომლებიც თქვენ, ქალბატონო ნათელა, მეცნიერების გზაზე დააყენეთ და რაც მთავარია, შეუქმნით თქვენი სახით ეტალონი, როგორც მკვლევარმა, პედაგოგმა და ადამიანმა.

თქვენს მიერ თამასა იმდენად მაღლაა მონიშნული, რომ არა მხოლოდ თქვენს მოწაფეებს, არამედ გარშემო მყოფთაც „სულის მოთქმის“ საშუალება დაკარგული გვაქვს; თქვენი ეტალონი მუდმივად გვიბიძგებს მაღალმოტივირებული აქტივობისკენ, როგორც მკვლევარებსა თუ პედაგოგებს. თქვენი ეტალონი თქვენივე ოჯახშიც სტიმულად იქცა; ამას ადასტურებს ისეთი მეცნიერების სახელდება, როგორებიც არიან ირაკლი იმედაძე, დალი და ნანა ბერეკაშვილები.

პირადად ჩემთვის სამეცნიერო სფეროში (და არა მხოლოდ სამეცნიერო სფეროში) არა ერთი მნიშვნელოვანი მოვლენა გიკავშირდებათ თქვენ, ქალბატონო ნათელა – იქნება ეს დისერტაციის ოპონირება თუ წიგნის რეფერირება. აქ მხოლოდ ერთ ეპიზოდს გავიხსენებ, რომელიც, ჩემი აზრით, მრავლის მეტყველია.

80-იანი წლების მიწურული იყო და ივ. ჯავახიშვილის უნივერსიტეტის ასპირანტი სადისერტაციო ნაშრომზე ვმუშაობდი. ექსპერიმენტების ჩასატარებლად იმჟამინდელ პედაგოგიურ ინსტიტუტში გეწვიეთ, სადაც თქვენ ფსიქოლოგიის კათედრას ხელმძღვანელობდით. მაშინ მხოლოდ შორიდან გიცნობდით, თქვენდამი პატივისცემით და მოწიწებით გამსჭვალული. ინსტიტუტში თქვენი ხელმძღვანელობით მეცნიერთა საოცრად საქმიანი და შეკრული ჯგუფი დამხვდა. მათ შორის არ შემიღია არ გამოვყო ქალბატონი მარინე ჯაფარიძე, თქვენი თანამოაზრე და უმცროსი მეგობარი. საგანწყობო ექსპერიმენტები უნდა ჩამეტარებინა, რაც პარტიციპანტებთან ინდივიდუალურ მუშაობას უკავშირდებოდა. ექსპერიმენტი მეტრონომის, პულსომეტრის გამოყენებას და შესაბამისად, გარკვეულ სივრცეს საჭიროებდა.

თქვენ, ქალბატონო ნათელა, თქვენი კაბინეტი და მაგიდა დამითმეთ სრულიად უცნობ, სხვა უნივერსიტეტის ასპირანტს. უფრო მეტიც, სტუდენტი-პარტიციპანტების აქტივობას უხელმძღვანელებთ და იმაზეც კი ზრუნავდით, რომ მათ მიერ საექსპერიმენტო ინფორმაცია არ გაჟონილიყო. ეს მაგალითი ნათლად აჩვენებს, თუ როგორი მკვლევარი, პედაგოგი და ადამიანი ბრძანდებით, ქალბატონო ნათელა!

დიდი მადლობა ყველაფრისათვის!

*პროფესორი, რუსუდან მირცხულავა
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

ქალბატონი ნათელა 2016 წელს გავიცანი, როდესაც უცხო ენათა პედაგოგიური ინსტიტუტისა და სულხან-საბას პედაგოგიური ინსტიტუტის ბაზაზე ახლადშექმნილ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების ფაკულტეტზე მივედი სამუშაოდ. ის გარემო ჩემთვის, ერთი მხრივ, ნაცნობი იყო, როგორც უცხო ენათა ინსტიტუტის თანამშრომლისათვის, ხოლო მეორე მხრივ, უცხო, რადგან კოლეგების უმეტესობა სულხან-საბას ინსტიტუტის ყოფილი თანამშრომელი იყო. თითქმის არავის ვიცნობდი.

არ დამავიწყდება ჩემი პირველი შეხვედრა ახალ კოლეგებთან. ყველა საოცრად თბილი და ყურადღებიანი იყო ჩემს მიმართ. განსაკუთრებით გამოირჩეოდა ერთი სასიამოვნო ქალბატონი, რომელმაც დეტალურად გამომკითხა, ვინ ვიყავი, რას ვაკეთებდი და, საერთოდ, როგორ მოვხვდი სპეციალობით გერმანისტი განათლების მიმართულებაზე. სხვა ვინმეს რომ პირველ შეხვედრაზე ასეთი და ამდენი ამ ტიპის შეკითხვა დაესვა, ალბათ ძალიან გავღიზიანდებოდი, მაგრამ ამ საოცრად კეთილგანწყობილმა ქალბატონმა თავისი კეთილი თვალებითა და საოცრად მშვიდი ხმით სულ რამდენიმე წუთში მოახერხა ის, რომ მაშინვე დავმეგობრდით და იმ კოლეგიუის სრულუფლებიან წევრად ვიგრძენი თავი.

ეს ქალბატონი ნათელა იმედაძე იყო.

ეს სახელი და გვარი, რა თქმა უნდა, კარგად ვიცოდი და მის ნაშრომებსაც ნაზიარები გახლდით, მაგრამ პირადად არასოდეს მენახა. ნამდვილად ვერ წარმოვიდგენდი, რომ განათლების ფაკულტეტის პირველ შეკრებაზე შეხვედრილი კეთილი ქალბატონი ის დიდი მეცნიერი ნათელა იმედაძე იქნებოდა, რომლის ნაშრომებსაც ქვეყნის გარეთ ვკითხულობდი და ჩემ სადოქტორო

ნაშრომზე მუშაობისას აქტიურად ვიყენებდი. მაშინაც მიკვირდა და ახლაც მიკვირს, როგორ და რა შრომის ფასად ახერხებდნენ ქალბატონი ნათელა და მისი თანამოაზრეები ასეთი ფასდაუდებელი კონცეფციების შექმნას საბჭოთა სამყაროში.

ჩემი პროფესიიდან გამომდინარე დღესაც ხშირად მიწევს ნათელა იმედაძის სახელთან შეხვედრა და ენის ათვისების პრობლემატიკასთან დაკავშირებულ კონფერენციებსა და სადოქტორო ნაშრომების დაცვასა თუ ამ მიმართულებით საკვლევი საკითხების შესახებ პრეზენტაციებში მონაწილეობა როგორც საქართველოში, ისე საქართველოს გარეთ. ევროპულ უნივერსიტეტებში სადოქტორო ნაშრომების დაცვასა თუ სხვადასხვა ტიპის ღონისძიებებზე გაკეთებულ მოხსენებებში, რომლებიც ყოფილ სოციალისტურ ქვეყნებში ენის ათვისებას ეხება, ყოველთვის საკმაოდ დიდი მონაკვეთი ეთმობა დიმიტრი უზნაძესა და მისი მოსწავლეების თეორიებს. ყოველ ჯერზე, როდესაც დასახელებულ გვარებში ნათელა იმედაძის გვარს ვკითხულობ ან ვისმენ, სიამაყით ვივსები და სახეგაბრწყინებული ვაცხადებ, რომ მაქვს პატივი, ამ დიდებულ მეცნიერს ვიცნობდე და მასთან ერთად ვმუშაობდე.

ხმამალლა ნათქვამი არ იქნება, თუ ვიტყვი, რომ მაღალ პროფესიონალობასთან ერთად ეს არის კეთილშობილი, გულისხმიერი და დაუზარელი ადამიანი; ადამიანი, რომელიც არასდროს არავის ეტყვის უარს დახმარებაზე ასაკისა და სტატუსის მიუხედავად და ყოველთვის მზად არის, საჭირო რჩევა მისცეს და დაეხმაროს ნებისმიერ ადამიანს.

ქალბატონო ნათელა!

ბევრი გითხრეს დღეს და ბევრი გისურვებს. რა თქმა უნდა, ყველა ამ სურვილს ვუერთდები და გისურვებთ ძალიან დიდხანს აქტიურ ცხოვრებას და უამრავი სამეცნიერო პროდუქტის შექმნას ქვეყნის სასიკეთოდ!

დიდი მაღლობა იმისათვის, რომ სტიმულს გვაძლევთ ყველას, უკეთესები გავხდეთ და თქვენი გზით ვიაროთ განათლების გაუმჯობესებისათვის!

თქვენ ჩემთვის ყოველთვის იყავით და იქნებით ნიმუში, როგორი უნდა იყოს მეცნიერი და ადამიანი. ძალიან დიდხანს უნდა გვყავდეთ გვერდით, რათა ახალგაზრდობას ცოცხალი მაგალითი ჰქონდეს იმისა, როგორია დიდი მეცნიერი და ამავდროულად თავმდაბალი და კეთილშობილი ადამიანი.

*პროფესორი ეკატერინე შავერდაშვილი
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

I would like to dedicate the present text to Professor Natela Imedadze on her jubilee.

I met the Professor – the grande dame of developmental psychology and a scholar of international stature – at a conference of the International Association for the Study of Child Language (IASCL). We had quite lengthy discussions on children’s narratives during the congress in Lund (Sweden) in 1987, and I learned a lot from these meetings. When I was organizing the International Conference on Children’s Discourse from a Narrative Perspective in Kazimierz Dolny, Poland, on September 17-21, 1998, we simply had to have Professor Natela Imedadze there. She kindly accepted my invitation and delivered a lecture on „Motion Verbs in Georgian Children’s Narratives,” later published (with Lia Shartava) in *Psychology of Language and Communication* (1999). Pictured below are participants of that conference, among them Professor Imedadze. I would like to thank Professor Imedadze for her expert role as a member of the Editorial Advisory Board of the journal *Psychology of Language and Communication*, and to wish her all the best on her jubilee.

Sincerely,

Barbara Bokus



How nice to learn that you will celebrate your 90th birthday. My heartiest congratulations and best wishes for health and happiness for the years to come.

Thank you also for your kind invitation to the conference on the occasion of your 90th birthday transmitted by your colleague Nino Javakhishvili. I feel really honored to have received your invitation.

It has been more than 20 years since I visited your country in the fall of 1997, but my memories of my stay in your beautiful country are still fresh and I regret that we could not continue our common work on child narratives. But we had a wonderful time together also here in Cologne and I remember the incredible complexity of morphological structure of Georgian words which you taught us in your course of Georgian at the Institute of Linguistics of the University of Cologne.

In the meantime, you have done important academic work on bilingual education and I have continued to mainly study first language acquisition (and some Greek L2). A few years ago I have entered into practical work of second language education helping a number of children of Iraqi refugees with German L2, English L3, mathematics, and any school subject they need assistance in.

Here is a quotation from the 6th book of „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ by Johann Wolfgang von Goethe for your birthday:

“Des Menschen größtes Verdienst bleibt wohl, wenn er die Umstände so viel als möglich bestimmt und sich so wenig als möglich von ihnen bestimmen lässt“ (in my own attempt at translation: „It appears to remain man’s greatest merit to determine his circumstances as much as possible and allow them to determine him as little as possible.”)

Have a lovely birthday!

With much love,

Ulla/Ursula Stephany

I am so happy to learn that Natela thought of me! I am sending a greeting and some memories.

I was in Tbilisi only once, way back in 1959, and have never forgotten the warmth of the people, the beauties of the city, and, of course, the good food and wine. I wish I could be there again. I had been a guide at the U.S. Exhibition in Moscow, the famous Sokolniki exhibition. At the time I was only twenty, one of youngest of the student guides. After three months in Moscow, three of us went to Tbilisi. Being Jewish, we looked for a synagogue

in Tbilisi. This led to the first article I ever published, which I have attached.

Let me add, also, that I have always respected the creative and independent thinking of Georgian psychologists, especially back in the days of the USSR. When I was a student, first at the University of Michigan and then at Harvard, I translated Soviet psychological articles for our research groups.

It would have been a joy to be in Tbilisi with you. Please share this letter with Natela and give her my warm memories and good wishes.

My thanks to you for your invitation.

Sincerely,

Dan Slobin

Meeting Jews in Soviet Georgia

DAN SLOBIN

THIS SUMMER'S MUCH-PUBLICIZED EXCHANGE of national exhibitions between the United States and the Soviet Union gave me the opportunity to take part in one of the most important aspects of this international contact—the personal contact between individual citizens of the two countries. As one of the guides at the American National Exhibition in Moscow, I spoke to thousands of Soviet citizens, both at the Exhibition itself and in other sections of the country.

Dan Slobin, a student at the University of Michigan, was one of the 75 guides at the recent American Exhibition in Moscow.

One of these sections is, I think, especially interesting, just because it has received less publicity than others. I am referring to Tbilisi (formerly Tiflis), the capital of the Georgian Republic of the Soviet Union. Of specific interest is, of course, the Georgian Jewish community.

After the American Exhibition closed in Moscow, two other guides and I took the eight-hour flight in a little Soviet plane down to the Georgian capital. We passed over the rich, resort-laden coast of the Black Sea, over the magnificent snowy peaks of the Caucasus, and landed in the warm and sunny city of Tbilisi—a pleasant change from the cold weather which had already begun in the North.

OCTOBER 19, 1959

13

Remembering that the majority of the students at the small Yeshiva in Moscow are Georgians, and having heard much about the devoutness of the Georgian Jews, we were interested in visiting the synagogue in Tbilisi. Our Intourist guide knew where it was, and she took us to see it. We found a simple, two-story red brick structure placed on a small hill near the river, and its fence, ornamented by Stars of David, identified it as a Jewish building.

When the doorman heard that we were from America, he opened the gate to us. Luckily, we all speak Russian, for Yiddish would have been of no help in communicating with these Jews. Unlike the rest of the Soviet Union's European Jews, the Georgians never went through the lengthy European Jewish migrations. Instead, they came up long ago to Tbilisi—this oldest of cities in the USSR—directly through Turkey and Persia. Their ritual and Hebrew pronunciation are thus Sephardic.

THE SYNAGOGUE is large, and spotlessly clean. It is freshly painted and decorated with rich folk-ornamentation. There is a small meeting-hall on the main floor, and a larger one on the second floor. Both halls house many bookcases, filled with well-used tomes in Hebrew—both prayerbooks and scholarly works of law and commentary. We were told that the synagogue is used every day—three times a day; that Sabbath services draw two or three hundred worshippers; that the high holidays fill both halls, with young and old. The doorman proudly told us: “We are all believers.” Unfortunately, we were not in Tbilisi on Friday night or Saturday morning, and thus did not have the opportunity to see large numbers of “believers.”

It was late Saturday afternoon, and our doorman told us that there was still another synagogue in Tbilisi—a “European synagogue.” When we pressed him further, we learned that this was the house of worship of the Yiddish-speaking Jews, who had come to Tbilisi in relatively recent times from other parts of the country. One of our “Georgian Jews” (as opposed to “European Jews”), in halting Yiddish, offered to take us from the synagogue to the *shul*.

A short walk through narrow and winding backstreets brought us to a little building, surrounded closely by houses on all sides. We entered into the atmosphere of an Eastern European *shul*, and were immediately surrounded by the familiar dialects of Yiddish. A dozen or so elderly men were seated around a table at the back of the one-room, one-story building. The empty dishes and the stains on the once-white tablecloth were signs that the evening meal had been finished. The men were involved in a deep and complex Talmudic discussion, and, not wishing to disturb, we took a seat in an empty pew and looked on.

One man, his voice rising and falling with the well-known chant of the argument, lectured his fellows on points of ethics, drawing examples from the Torah. The others nodded, interjecting remarks from time to time.

One by one, the men drifted over curiously to us. “Who are you?” “Where are you from?” “Why do you know how to speak Yiddish?” And, our curiosity also aroused, we questioned back. “What are your relations with the Georgian Jews?” “Oh, we don’t see much of them. They do everything differently. We have our own *shul* here. But we’re all Jews.” “Do your young people come here to *shul*?” “Not very often. Usually only on Rosh Hashona and Yom Kippur.”

And so the conversation went on. Our questioners were eager to know about America and American Jews. Many of their questions were those already familiar to us—those that we had been hearing for six weeks at the Moscow Exhibition. Many were about ourselves—our families, our education, our beliefs and practices.

Soon it was dark, and soon the voice of the scholar stopped. The men stood up, and filed out into the narrow streets, each going his own way. We stopped for a few minutes to finish our conversation, and parted with the universal *shalom* and the Yiddish *seit gezunt*.

SOVIET JEWRY REVISITED

Announcing the publication of a series of four articles by DR. JOSEPH B. SCHECHTMAN, who presents the latest and most authoritative information on the life of Jews in the Soviet Union, based upon numerous talks with Jewish and non-Jewish Soviet citizens, whom he met in the course of an extensive tour of the country.

The first article headed, “JEWS ARE STILL AFRAID,” will be published in the next issue of CONGRESS BI-WEEKLY, appearing November 2.

ნაშრომები

გამოწვევები პროფესიული განვითარების გზაზე

ნათელა იმედაძე

ემერიტუს პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ჩემი მასწავლებლები

ჩემი აღმზრდელი ბებია თავისი გერმანულ-შვედური წარმომავლობის მიუხედავად დემოკრატიული სტილით გვზრდიდა (მე და ჩემ ძმას), თუმცა, ვერ იტანდა ბავშვების უსაქმურობას – სულ აქტივობაში უნდა ვყოფილიყავით. სკოლიდან მახსოვს ძალიან კარგი მათემატიკის, გეოგრაფიის და რუსული ლიტერატურის მასწავლებლები.

1947 წელს დავამთავრე საშუალო სკოლა და შევედი თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფილოსოფიის ფაკულტეტის ფსიქოლოგიის სპეციალობაზე. თანაბრად მეხერხებოდა და მაინტერესებდა ჰუმანიტარული და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების საგნები – მიმაჩნდა, რომ ორივე სფეროს საგნებს ვისწავლიდი და გავაერთიანებდი პროფესიაში.

იმ წელს მესამე მიღება იყო ფსიქოლოგიის დარგზე, მესამე, მაგრამ პირველად დიდი – 50-იანი კონტინგენტით, დაკომპლექტებული ძირითადად რაიონებიდან ჩამოსული ვაჟებით, ზოგიერთი ფილოსოფიურზე მომავალი პარტიული კარიერის გამო აზარებდა. ფაკულტეტის დეკანი, რევაზ ნათაძე, დიმიტრი უზნაძის მოწაფეთა პირველი თაობის წარმომადგენელი, ბრწყინვალე ლექტორი და ექსპერიმენტატორი, სახელმძღვანელოების ავტორი, გვიკითხავდა ფიქოლოგიის მოკლე და ზოგად კურსებს და კვლევის მეთოდებს. ამ ბოლო სპეცკურსიდან მახსოვს ყველაზე ვრცლად დამუშავებული კრავკოვის „თვითდაკვირვება“. ნათაძე მკაცრად მისდევდა კლასიკური გერმანული ფსიქოლოგიის კურსის თანმიმდევრობას და ძირითად ცნებებს. ყველაზე შთამბეჭდავი იყო აზროვნების მასალა, ნაკვლევი ვიურცბურგის სკოლის ფსიქოლოგების მიერ, იმ ვიურცბურგის, რომლის დასახელების წაკითხვამ 45 წლის შემდეგ გერმანიის გზებზე მოგზაურობისას ჩემი აღფრთოვანება გამოიწვია, ხოლო ჩემი გერმანელი ლინგვისტი მასპინძლის გაკვირვება ჩემი აღფრთოვანებით.

ნათაძის გარდა ვისმენდით ბატონი დიმიტრის მიერ შექმნილი ფსიქოლოგიის კათედრის ყველა წევრის ლექციებს: იოსებ ბჟალავას შთამაგონებელ ლექციებს პათოფსიქოლოგიაში, ბარნაბ ნაჭაპურიძეს და ნინო ადამაშვილს – გენეტიკურ ფსიქოლოგიაში, ზოსიმე ხოჯავა პრაქტიკულს გვიტარებდა – ყველა თავისი საგნის ღრმა ცოდნით და განწყობის თეორიის თანმიმდევრული დაცვით. 1950 წლის შემოდგომის სემესტრში ბატონ დიმიტრის უნდა წაეყვანა სპეცკურსი „ფსიქოლოგიის თანამედროვე მიმდინარეობები“, მხოლოდ 3 ლექციის ჩატარება მოასწრო. გავიმეორებ ჩემს მიერ არაერთხელ ნათქვამ სიტყვებს: ბატონი დიმიტრის საოცარი უნარი ჰქონდა – ჩვენ, სტუდენტებს გვაიძულებდა მასთან ერთად გვეაზროვნა ლექციაზე, ახლებურად დაგვეჩინა ფსიქოლოგიის თითოეული ცნება, ფსიქოლოგიურად დაგვეწყო აზროვნება.

ფილოსოფიურ საგნებს ფილოზოსთა ბრწყინვალე პლეადა გვიკითხავდა: კოტე ბაქრაძე – ლოგიკას, ფილოსოფიის ისტორიის სხვადასხვა პერიოდებს – სავლემ წერეთელი და შალვა ნუცუბიძე.

1952 წელს დავამთავრე უნივერსიტეტის კურსი. სადიპლომო ნაშრომში, რომელსაც ხელმძღვანელობდა შესანიშნავი მეცნიერი ერეკლე აბაშიძე, ექსპერიმენტულად ვიკვლიე სპორტსმენთა განწყობის ტიპები და მათი კავშირი სპორტულ წარმატებასთან. პირველად შევეჯახე ფოთის ფაქტორს სპორტულ საქმიანობაში, ის, რაც 10 წლის შემდეგ სპეციალურად ვიკვლიე ბატონი მიტო ნორაკიძის ლაბორატორიაში.

სწავლის გაგრძელებას პათოფსიქოლოგიაში ვაპირებდი, მაგრამ 1952 წელს ასპირანტურის ადგილი გამოყვეს ასაკობრივ ფსიქოლოგიაში ბატონ რევაზ ნათაძესთან. ოთხნი ვაბარებდით. მე და ლალი გერსამიამ ყველა საგანში უმაღლესი ნიშნები მივიღეთ – ორივე ჩაგვრიცხეს.

რატომ და როგორ ვიკვლიე მეტყველება და ემოცია

ასპირანტურაში სწავლის პირველივე წელიწადს გვევალებოდა საკანდიდატო დისერტაციის თემის დამტკიცება. ამ დროს ჩემი პირველი შვილი – დალი ერთი წლის ხდებოდა, იწყებდა ლაპარაკს. რადგანაც ჩემი ერთგული დამხმარე – დედაჩემი რუსულენოვანი იყო, თავიდანვე გაჩნდა საკითხი, როდიდან შეიძლებოდა ბავშვს დაეწყო მეტყველება ორ ენაზე. წავიკითხე რამდენიმე კვლევა: ზორგენფრაის, შტერნის, ეპშტეინის, რომლებიც იხილავდნენ ადრეული ბილინგვიზმის შემთხვევებს. ბევრი რამ

პრობლემურად მომეჩვენა, პირველ რიგში, კავშირი გონებრივ განვითარებასთან. თემის დამტკიცება უზნაძის ინსტიტუტის ტრადიციულ ოთხშაბათობაზე უნდა მომხდარიყო, რომელსაც ინსტიტუტის მთლიანი შემადგენლობა ესწრებოდა: 20-25 თანამშრომელი. ძირითადად მოითხოვდნენ საკვლევი საკითხის პრობლემურობის დასაბუთებას.

თავიდან დადგა საკითხი კვლევის მეთოდის შესახებ. ქართულ სამეცნიერო სინამდვილეში 60-იან წლებში არსებობდა: ბატონი დიმიტრის ბრწყინვალე სტატია „ენის შინაფორმა“, სადაც მეტყველების განწყობისეული მექანიზმის ერთ-ერთ საბუთად სწორედ ორენოვანი ბავშვის მაგალითი ჰქონდა გამოყენებული, ნათელა ჭრელაშვილის ნაშრომი მეტყველების განვითარების ერთ-ერთ სპეციფიკურ საკითზე და აკაკი ავალიშვილის ქართველი ბავშვის სრული დღიური: „დაბადებიდან სამ წლამდე.“ რაც შეეხება მეთოდს – დღიურის წარმოების და ბავშვის მეტყველების ფიქსირების შესახებ იმ დროისათვის არსებულ ლიტერატურაში არაფერი არსებობდა არც უზნაძის „ბავშვის ფსიქოლოგიაში“, არც ვილჰელმ შტერნის გერმანულენოვან კლასიკურ ნაშრომში „Kindersprache“ (გერმანული სპეციალური ლიტერატურის წაკითხვა ვისწავლე ასპირანტურის წლებში შესანიშნავი სპეციალისტის – ნელი ამაშუკელის ხელმძღვანელობით). კერძოდ, არაფერი იყო ბავშვის მეტყველების სპეციფიკური ბგერების ფიქსირებისათვის – ნაწილობრივ გამოვიყენე ინგლისური ფონეტიკური ნიშნები სპეციფიკური ქართული ბგერების ჩართვით და გამოყენების სიტუაციების სრული აღწერით. ასპირანტურის პირველი ორი წლის განმავლობაში მევალებოდა კვირაში ერთხელ ფიზიოლოგიის ინსტიტუტში პრაქტიკული მეცადინეობა და ორშაბათს საღამოს ბატონ რევაზთან სემინარი. თითოეულისათვის ვამზადებდით სპეციალური ლიტერატურის დაახლოებით 100 გვერდს. ვმეცადინებდით ღამით 2-3 საათამდე. დღისით ფანქრით ხელში ვასეირნებდი ბავშვს, ვეთამაშებოდით მე და დედაჩემი და ვაფიქსირებდი დალის ლაპარაკს. დარწმუნებული ვარ, არ გამომიტოვებია დალის 3 წლამდე ნათქვამი არც ერთი ახალი სიტყვა ან გამოთქმა. ყოველი თვის ბოლოს ვაჯამებდი სიტყვათა მარაგს ორივე ენაზე – რა თქმა უნდა ხელით (ამჟამად ბავშვის მეტყველების ჩამწერი რამდენიმე პროგრამა არსებობს). რა დასკვნების გამოტანა შევძელი ამ დღიურიდან:

1/ ორენოვანი ბავშვის მეტყველების განვითარებაში ორი თვისებრივი საფეხურის გარჩევა შეიძლება: შერეული ენობრივი შემადგენლობის (მაგ. „პური ხოჩიშ ქამა“) და გამოყოფილი

– თითოეული თავის კომუნიკატორთან ან განსაკუთრებულ სიტუაციებთან დაკავშირებული, 2/ ბავშვის მიერ პირველი თარგმნა.

ჩემი დღიურის მასალა აისახა საკანდიდატო დისერტაციაში, შრომებში: ქართულ ენაზე – „ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები“, ტ. XI, 1957, რუსულ ენაზე – სტატიკაში ჟურნალ „Вопросы психологии“, 1960 (იმ დროს საბჭოთა კავშირის ერთადერთი სამეცნიერო ფსიქოლოგიური ჟურნალის), და ინგლისურენოვან – International Journal of Psychology (Paris, 1967). ეს სტატიები ხშირად არის ციტირებული ჩემი უცხოელი კოლეგების სპეციალურ გამოკვლევებში (Cummins, Slobin, Romanine, Lanca, და სხვ.)

1957 წელს მიმიღეს დ.უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში მეცნიერ თანამშრომლად, სადაც მომდევნო 20 წელი ვიმუშავე, ჯერ გენეტიკური ფსიქოლოგიის განყოფილებაში, ბატონ მიტონორაკიძესთან – განწყობის ინდივიდუალური თავისებურებების ცნობილ მკვლევართან, შემდეგ პედაგოგიური ფსიქოლოგიის განყოფილებაში შალვა ჩხარტიშვილის – ნებისყოფის ცნობილი მკვლევარის, ხელმძღვანელობით. სწორედ ამ განყოფილებებში უზნაძის პირველი მოწაფეების გვერდით ვსწავლობდი ფსიქოლოგიურ ექსპერიმენტს, მისი გაანალიზების უზნაძისეულ სტილს: ნინო ელიავა, ელენე(გოცა) კეჟერაძე, ფატი ხუნდაძე, შალვა ჩხარტიშვილი – იყვნენ ჩემთვის ექსპერიმენტის სიფაქიზის, ინტერპრეტაციის სიღრმის, განწყობის თეორიისადმი ერთგულების მასწავლებლები. მათი გავლენით ჩამოაყალიბდა ჩემი პროფესიული ალლო, კრიტიკული და შემოქმედებითი უნარი. ინსტიტუტის დირექტორი – ბატონი ვასო ფრანგიშვილი ყველაფერს აკეთებდა ინსტიტუტში შემოქმედებითი ატმოსფეროს შესაქმნელად. ოთხშაბათობით დსკუსიები იმართებოდა, ზოგჯერ საკმაოდ მწვავე.

უზნაძის სახელობის ინსტიტუტში ჩემი მუშაობის პერიოდში თანდათანობით წამყვან ძალად გადაიქცნევენ ჩემი თაობის წარმომადგენლები: შოთა ნადირაშვილი, ოთარ ტაბიძე, იათო კოტეტიშვილი – აღვნიშნავ მათ ერთგვარ რაციონალიზმს, უკომპრომისობას თეორიული დასაბუთებაში.

1966 წელი ქართველი ფსიქოლოგებისათვის მნიშვნელოვანი წელი გახდა – პირველად მსოფლიო ფსიქოლოგთა კონგრესზე თითო დელეგატის გარდა, ვესწრებოდით თითქმის მთელი ინსტიტუტი. კონგრესი მოსკოვში ჩატარდა 2000-ზე მეტი დელეგატის მონაწილეობით. კონგრესზე ლექციებით გამოვიდნენ ჟან პიაჟე, ჯერომ ბრუნერი, მოხსენებებით – მრავალი ჩვენთვის შრომებიდან ცნობილი ფსიქოლოგი. ჩემი მოხსენება ეხებოდა ადრეული ბილინგვიზმის განწყობისეული ინტერპრეტაციას. სხდომის თავ-

მჯდომარემ უმაღლესი შეფასება მისცა მოხსენებას. მხოლოდ სხდომის შემდეგ გავიგე, რომ ეს იყო იმ დროისათვის მსოფლიოს ნომერ პირველი ლინგვისტი, რომან იაკობსონი. სხდომის შემდეგ ჩემთან მოვიდა პატარა ტანის წვერებიანი ახალგაზრდა, მითხრა, რომ ხელმძღვანელობს ბერკლის უნივერსიტეტის ბავშვთა მეტყველების განყოფილებას, სადაც ტარდება მუდმივი სემინარი მეტყველების განვითარების შესახებ სხვადასხვა ქვეყანაში შესრულებული ახალი კვლევების გასარჩევად, ის, რომ ჩემი სტატიები თარგმნილი აქვს და სემინარზე მონაწილეობის მისაღებად დამპატიჟა. ეს იყო დენ სლობინი – მომავალში რედაქტორი ოთხტომეულისა მეტყველების კროსლინგვისტური კვლევების შესახებ, სადაც ერთმანეთს ადარებდნენ ბავშვის მეტყველების განვითარებას 30 ენაზე. თბილისში ჩასვლისთანავე მივიღე სტატიების სქელი ტომი, ზრდილობიანი, ცოტა ძველებური რუსული წარწერით.

სემინარზე დასწრება ვერ შეეძელი – იწყებოდა საბჭოთა კავშირსა და აშშ-ს შორის ცივი ომის ახალი ტალღა. კვლევა გავაგრძელე მეორე ენის სწავლების საკითხებზე სკოლაში.

მომდევნო საერთოშორისო კონგრესებიდან ჩემი მონაწილეობა შემოიფარგლა ორი კონგრესით: 1972 წელს ტოკიოში მინაწილეობა მივიღე დისკუსიაში: მეტყველება და კოგნიცია და 1980 წელს ლაიფციგში, სადაც ისევ მრავლად მონაწილეობდნენ ქართველი ფსიქოლოგები: შოთა ნადირაშვილი, იათო კოტეტიშვილი, ლალი გერსამია, მე და მელენტი ზარანდია. შოთა ხელმძღვანელობდა განწყობისადმი მიძღვნილ სიმპოზიუმს, მე იქ გავაკეთე მოხსენება მეტყველების განვითარებაში განწყობის და ობიექტივაციის პლანის მონაწილეობის შესახებ. ბავშვის მიერ ენის დაუფლების სტრატეგიათა არაცნობიერი ხასიათი შესანიშნავად აიხსნებოდა განწყობისეული მექანიზმით.

60-იანი წლების ბოლოს ჩემ სამეცნიერო ინტერესებში შემოვიდა ახალი სფერო. ბატონი მიტო ნორაკიდის ინიციატივით მზადდებოდა ბავშვის ფსიქოლოგიის კრებული. ყველა ფსიქიკური ფუნქცია განაწილდა სავარაუდო ავტორთა შორის: აზროვნება და აღქმა ნათაძეს და კოტეტიშვილს ერგო, მეხსიერება – გოცა კეჟერაძეს, შემოქმედება – ფატი ხუნდაძეს – ერთი სიტყვით, უპატრონოდ დარჩა ემოციების განვითარება. ბატონმა მიტომ მე შემომთავაზა. ინსტიტუტის ბიბლიოთეკაში ემოციების შესახებ საკმაოდ მდიდარი თანამედროვე უცხოური ლიტერატურა არსებობდა (სარასონი, ოზიბელი, გუდინაფი, თეილორი, მანდლერი და სხვ). პირდაპირ ვყლაპავდი ამ საინტერესო მა-

სალას – იმ დროს სანატორიუმში ყოფნა მომიხდა თვეების განმავლობაში. ჩემ ქმარს ყოველ კვირას ამოქონდა ლიკანში ახალი ლიტერატურა. ვკითხულობდი და ვწერდი მიმოხილვას. საკმაოდ გავრცელებული იყო იდეა ემოციის მხოლოდ დესტრუქციული ფუნქციის შესახებ (ფრესი, ვუდვორტსი და სხვ.), არსებობდა საპირისპირო შეხედულებაც. პირველად გავრცელდა სელიეს სტრესის თეორიის კვლევა ბავშვის ფსიქოლოგიაში. მივაგენი ემენის და დორკის ჯერ კიდევ 40-იან წლებში შექმნილ და მივიწყებულ პროექციულ მეთოდუკას შფოთვის კვლევისათვის ბავშვებთან. მეთოდუკა აგებული იყო პროექციის პრინციპზე: ბავშვებს ეძლეოდა სურათები სკოლამდელი ასაკისათვის ტიპური სიტუაციების შესახებ (დილის ტუალეტი, თამაში უფროს ან უმცროს ბავშვებთან, გასეირნება ჩვილ და-ძმასთან ერთად და სხვ.). სურათზე გამონახული საცდელი ასაკის ბავშვის შესატყვისი ბავშვის სახე შემონახული იყო კონტურით გამომეტყველების გარეშე. ცდის პირს ევალუბოდა შეერჩია ან მხიარული, ან შეწუხებული სახე. შეწუხებული არჩევანის რაოდენობის მიხედვით იანგარიშებოდა შფოთვის კოეფიციენტი. მოვახდინე სურათების ადაპტირება ჩვენი სინამდვილისათვის.

მიმოხილვითი და ექსპერიმენტული მუშაობის შედეგად დაიწერა „ბავშვის ფსიქოლოგიის“ კრებულების ნაწილები („სკოლამდელი ბავშვის ემოციური განვითარება“, 1964, „სასკოლო ასაკის ბავშვთა ემოციური განვითარება“, 1968) და შეიქმნა სკოლამდელი ბავშვების ჩვენი პირობებისათვის ადაპტირებული პროექციული მეთოდუკა. ამ მეთოდუკით ჩატარებული ჩემი კვლევა გამოიცა მსოფლო კონგრესისათვის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში მომზადებულ კრებულში „Психологические исследования“ (ფრანგიშვილის რედაქტორობით). რამდენიმე წლის შემდეგ გავიგე, რომ ჩემი ეს სტატია შეტანილი იყო მოსკოვის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგ სტუდენტთა სავალდებულო საკითხავთა სიაში. მომდევნო წლებში აღწერილი პრინციპით ავაგე სასკოლო ასაკის ბავშვთა შფოთვის კვლევის მეთოდუკა (1978). მეთოდუკა გამოყენებულ იქნა რამდენიმე დისერტაციაში და სადიპლომო ნაშრომში (ბექაური, მაკარაძე, ვაჩნაძე).

მომდევნო წლებში ინტენსიურად ვმუშაობდი მეორე ენის სწავლების ფსიქოლოგიურ საკითხებზე. 70-იან წლებში შალვა ჩხარტიშვილის ინიციატივით ა. ალხაზიშვილს და მე მოგვინდა 6-7 წლის მოსწავლეებთან მეორე ენის (ინგლისური, რუსული) არასასწავლო ქცევის პირობებში სწავლების თეორიის და მეთოდუკის დამუშავება. განხორციელდა საკმაოდ მამუტაბური სწავლე-

ბა – ერთდროულად 100 მოწაფისა. მონაწილეობდნენ მასწავლებლები და მეთოდის სპეციალისტები. დამუშავდა ლინგვისტური და მეთოდური მოდელები, ენის დაუფლების დონის გამზომი საშუალებები. შედეგები გამოქვეყნდა ორტომეულში (1977-79).

ზოგიერთი შედეგი შევიდა ჩემს სადოქტორო დისერტაციაში: „მეორე ენის დაუფლების ექსპერიმენტულ-ფსოქოლოგიური გამოკვლევები“, 1978.

1978 წლის კონფერენციამ არაცნობიერების შესახებ გააერთიანა, ან ერთმანეთს დაუპირისპირა არაცნობიერის გაგება განწყობის თეორიის მიხედვით, კლასიკური ფსიქოანალიზი და ამ ცნების გამოყენება ფსიქოლოგის სხვადასხვა მიმართულებაში, მათ შორის, მეტყველების ფსიქოლოგიაში. მეტყველების ზოგადი თეორიის პრობლემების განწყობისეული გაგება დარეჯან რამიშვილმა აჩვენა. თავის ბრწყინვალე ექსპერიმენტში მან დაადასტურა, კერძოდ, რომ სიტყვა განისაზღვრება არა მარტო ცნებითი შინაარსით, არამედ მისი გამოყენების არეალით – სიტყვა „ბალახს“ სწორად ვერ განსაზღვრავენ, მაგრამ მისი გამოყენებისას „არაცნობიერად ფიქსირებული სისტემა ავტომატურად ჩაერთვება სუბიექტის შესატყვის სამეტყველო აქტივობაში“ („Бессознательное“, ტ.3, გვ. 185). ვერბალური აქტივობის ფილოგენეტიკური ფესვები მისივე განყოფილებაში იკვლია დალი ბერეკაშვილმა.

1980-იან წლებში აქტიური გახდა ჩემი კონტაქტები რუსი ლინგვისტი და ფსიქოლოგის ალექსეი ლეონტიევის მიერ ორგანიზებული ფსიქოლინგვისტიკის სიმპოზიუმების მონაწილეებთან, ცოტა მოგვინებით ევროპელ ფსიქოლინგვისტებთან. ჯერ პოლონელებთან და ავსტრიის ლინგვისტიკის ინსტიტუტთან, შემდეგ კელნის ლინგვისტიკის კათედრასთან. ჩამოყალიბდა ჩემი პრინციპული პოზიცია ბავშვის მეტყველების კვლევისათვის აუცილებელი კროსლინგვისტური შედარებითი მიდგომისა და ფსიქოლოგიის და ლინგვისტიკის აუცილებელი ინტეგრაციის შესახებ. სწორედ ამ პოზიციებზე მუშაობდა ის ოთხი კონგრესი ბავშვის მეტყველების კვლევაში (IASCL), სადაც მე მივიღე აქტიური მონაწილეობა: 1990 – ბუდაპეშტი, 1992 – ვარშავა, 1996 – სტამბოლი, 1999 – სან-სებასტიანი. პოლონელების, განსაკუთრებით, მაგდალენა სმოჩინსკას და ბარბარა ბოკუსის დახმარებით, ტექნიკით და მცირე გრანტებით, შევძელი ქართველი ბავშვების ნარატივების ჩაწერა და მათი შედარება გერმანელი ინგლისელი, ებრაელი და ესპანელი ბავშვების ანალოგიურ ნარატივებთან. ცდებს ვატარებდი 1993 წლის ზაფხულს სააგარაკო დასახლებაში წყლულეთში. ბედზე იმ ზაფხულს იქ ბევრი ბავშვი იყო 3 დან 5

წლამდე. ვწერდი პოლონეთიდან ჩამოტანილ დიქტოფონზე, შემდეგ გერმანიაში ყოფნის დროს გადავიტანე რიცხობრივი მონაცემები კომპიუტერში (რომელიც პირველად ვნახე). განსაკუთრებით საინტერესო აღმოჩნდა ბავშვების მიერ სივრცითი და დროითი მიმართებების განვითარების ჩანაწერები და მათი შედარება ამავე ასაკის გერმანელ, ინგლისელ და ებრაელ ბავშვებთან. შედეგები გამოვაქვეყნე ვარშავის უნივერსიტეტის ჟურნალში „Psychology of Language and Communication“. უფრო ვრცლად – 2017 წელს გამოსულ ჩემ წიგნში, სადაც ხაზგასმულია ქართველ ბავშვების მიერ ზმნისწინების განსაკუთრებული ადრეული გამოყენება მოძრაობის სივრცითი და დროითი მიმართების გამოსახატავად. ქართველ ბავშვთა ნარატივის ეს მონაცემები გენეტიკური ფსიქოლინგვისტიკის ფონდშია, რომელიც სულ უფრო საჭირო ხდება იმ მუშაობისათვის, რასაც აწარმოებენ ჩვენი უნივერსიტეტის თანამშრომლები მეტყველების დარღვევების შესწავლის და კორექციის თვალსაზრისით, როგორც შესაძარებელი ნორმის დამდგენი საწყისი საფუძველი.

ჩემი სამეცნიერო საქმიანობის მეორე სფერო – ემოციების კვლევა 90-იან და ნულოვან წლებში დაკავშირებული იყო შვეიცარიის – ბერნის უნივერსიტეტის დიდ პროექტთან „მოზარდთა ყოველდღიური დატვირთვა საქართველოში, შვეიცარიაში და ნორვეგიაში“, სადაც, სხვა მრავალ საკითხთან ერთად, ნაკვლევი იყო მოზარდთა სტრესის მიზეზები და მისი დაძლევის სტრატეგიები. პროექტში საქართველოს მხრიდან ვმუშაობდით: მე, სოფო ლობჟანიძე, ლელა ქსოვრელაშვილი, მარიამ აბრამიშვილი, მარინე ჯაფარიძე. პროექტი ჩატარდა 1500 ქართველ მოზარდზე, ქალაქში და სოფლად, შედეგები დამუშავდა თანამედროვე სტატისტიკური მეთოდებით. შედეგების მხოლოდ მცირე ნაწილი მოხსენდა ბერნში და პორტოში. თითქმის არ გაგვაცნეს შვეიცარიის და ნორვეგიის მოზარდების მონაცემები – გვაჩვენეს მხოლოდ ძალიან მოკლე ცხრილები. ჩვენი მხარის მონაწილეებმა მიიღეს გარკვეული ანაზღაურება და სტატისტიკური დამუშავების ტექნიკური უნარ-ჩვევები, მივლინებები ბერნში. ჩემი საყვარელი ასპირანტი და თანამშრომელი ლელა ქსოვრელაშვილი დარჩა შვეიცარიაში – ცოლად გაჰყვა შვეიცარელ ფსიქოლოგს. ახლა ნაყოფიერად მუშაობს ბერნში, ზრდის 2 შვილს. ბერნში მიღებული სტრესის დაძლევის მეთოდიკა არაერთხელ გამოვიყენეთ (მარინე ჯაფარიძე, მაია წერეთელი), კერძოდ ლტოლვილ მოზარდებზე, მოხსენებულია მოზარდთა კვლევის ევროპულ კონგრესზე (ვილნიუსი, 2010).

ვაგრძელებ მეორე ენის (ამჟამად ქართული, როგორც მეორე ან ინგლისური) სწავლების პრობლემაზე მუშაობას სხვადასხვა პროექტში. წლების განმავლობაში ენას და ემოციას ვიკვლევდი, როგორც ორ დაუკავშირებელ სფეროს. ამჟამად, ბილინგვიზმის შესახებ სპეცკურსებში აუცილებლად ვრთავ ემოციური ფაქტორების კვლევას მეორე ენის ათვისებაში, შესწავლილს ახალი მეთოდების გამოყენებით. როგორც ჩანს, ასეთი გზა პერსპექტიულია ორივე სფეროსათვის. ემოციური ფაქტორის გათვალისწინება მეორე ენის ათვისების პროცესში ქმნის არა მარტო პოზიტიურ ფონს სწავლაში, არამედ ზოგჯერ გადამწყვეტი ხდება ამ პროცესის შედეგიანობისათვის. მეორეს მხრივ, ემოციური ტერმინოლოგიის ურთიერთშედარება ორივე ენაში ნაყოფიერია ფსიქოლინგვისტური და სოციოლინგვისტური თვალსაზრისით. რაც შეეხება „აფექტური განზომილების“ ტერმინის გაფართოებულ გამოყენებას მეორე ენის ათვისების მიმართ, მასში ატიტუდების და მოტივაციის ჩართვას, ჩემი აზრით, დასაბუთებას მოითხოვს. მომავლისთვის ქართველი ბავშვის მეტყველების კვლევას სწორედ ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივით და კროსლინგვისტური შედარებებით მივიჩნევ პროდუქტულად. იმედი მაქვს, მეყოლება ამ მიმართულებით დაინტერესებული მოწაფეები.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- 1957 – ორი ენის ერთდროული დაუფლების ფსიქოლოგიური ანალიზისათვის, „ფსიქოლოგია“, უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები ტ.11, გვ 255-284
- 1960 – О психологической природе раннего двуязычия, «Вопросы психологии» 1,стр.60-68
- 1964 – სკოლამდელი ბავშვის ემოციური განვითარება, „ბავშვის ფსიქოლოგია“ რედ. ვ.ნორაკიძე, ტ.1.
- 1966 – К психологической природе формирования речи ребенка в двуязычной среде, ХУШ Международный Конгресс психологов, М
- 1966 – Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте, «Психологические исследования», ред. А.Прангишиили, «Мецниереბა»
- 1968 – სასკოლო ასაკის ბავშვის ემოციური განვითარება, „ბავშვის ფსიქოლოგია“, რედ. ვ.ნორაკიძე, ტ.2 „ცოდნა“

- 1968 – Экспериментальные исследования тревожности в экспериментальных и обычных классах, «Экспериментальные исследования по проблемам обучения младших школьников» (в соавторстве с А.Алхазидзе).
- 1970 – Некоторые типологические особенности установки в усвоении второго языка «Модели будущего в речи», Москва-Тбилиси
- 1979 – Экспериментально-психологические исследования владения и овладения вторым языком, «Мецниереба»
- 1979 – Бессознательное в стратегии овладения языком/, «Бессознательное, природа, функции, методы, т.3 «мецниереба»
- 1986 – Второй язык, установка, эмоция, юбилейный сборник к 100-летию Узнадзе, (с Л. Топуридзе)
- 1991 – Cross-linguistic Studies of Child Language, „Studia Linguistica“, 45, 1-2.
- 1994 – The Acquisition of Georgian, „The Cross-linguistic Study of Language Acquisition| ed. D Slobin, v.3. Lawrence Erlbaum, New Jersey (with K. Tuite)
- 1999 – Motion Verbs in Georgian Children’s Narratives, „Psychology of Language and Communication“, v.3, Energia, Warsaw, 61-75.
- 2002 – Study of Coping Strategies in Georgian Adolescents, XI conference in Developmental Psychology, Milano, with L.Khsovrelashvili
- 2016 – Psycholinguistic Problems in Language Development of Georgian Child, 2-nd Congress of International Society of Applied Psycholinguistics, Tbilisi
- 2017 – ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარების საიდუმლოებები, ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა, ილიას უნი-ტი.

**სტრესთან დაკავშირებული აშლილობები:
ისტორია, თანამდეროვე ვითარება და საერთაშორისო
თანამშრომლობა**

ჯანა (დარეჯან) ჯავახიშვილი,
*პროფესორი, დირექტორი, ადიუციის კვლევები ინსტიტუტი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
პრეზიდენტი, ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოება
(ESTSS)*

**ვნების ენა სინაზის ენის წინააღმდეგ:
ტრავმული სტრესის უარყოფა**

1932 წლის სექტემბერში, გერმანულ ქალაქ ვისბადენში, უნგრელმა ფსიქიატრმა, ფსიქონალიტიკოსმა შანდორ ფერენციმ ფსიქონალიტიკოსთა საერთაშორისო კონგრესზე წარადგინა მოხსენება „ვნების აღრევა ზრდასრულებსა და ბავშვს შორის: ვნების ენა სინაზის ენის წინააღმდეგ“. მოხსენებაში ის ზრდასრულ ასაკში ნევროზულ მდგომარეობებს ხსნიდა ბავშვობის ტრავმული გამოცდილებებით – მათ შორის, ჰიპერსტიმულაციით, იგნორირებით, ემპათიის დეფიციტით; განსაკუთრებულ აქცენტს კი ბავშვის მიმართ სექსუალურ ძალადობასთან დაკავშირებულ ტრავმაზე აკეთებდა. მოხსენების პასუხად, ფერენცის კოლეგები დაუპირისპირდნენ მას და გააკრიტიკეს. კერძოდ, მათ უარყვეს ბავშვის მიმართ სექსუალური ძალადობის ფაქტების არსებობის შესაძლებლობა, ეს ყოველივე პაციენტების ფანტაზიის ნაყოფად შერაცხეს და ფერენცი მცდარ მსჯელობაში დაადანაშაულეს. ფერენცის ნააზრევმა აღიარება ჰპოვა და გამოქვეყნებულ იქნა მხოლოდ 1949 წელს, ფსიქონალიტიკოსის გარდაცვალებიდან 17 წლის მერე.

ფერენცის ამბავი კარგად ასახავს მატრავმირებელი გამოცდილებებისა და ზოგადად, ტრავმის უარყოფას იმდროინდელ პროფესიულ წრეებში. მიუხედავად იმისა, რომ ტრავმა ადამიანის ცხოვრების განუყოფელი თანმდევეია, ადამიანის დაბადებაც კი ტრავმასთანაა დაკავშირებული და ამაზე ყურადღება ჯერ კიდევ მეოცე საუკუნის 20-იან წლებში გამახვილდა (Rank, 1929), პროფესიული თემი მას ათწლეულების მანძილზე არ აღიარებდა.

დამოუკიდებელ დისციპლინად ფსიქოტრავმატოლოგია მხოლოდ მეოცე საუკუნის 80-იან წლებში ჩამოყალიბდა. მის დასაბამად ითვლება პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობების (პტსა)

დიაგნოზის შეყვანა ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის ფსიქიკურ აშლილობათა კლასიფიკაციის მესამე გადასინჯვაში (APA, 1980). ამგვარი გაჭიანურება, ნაწილობრივ, იმასთან იყო დაკავშირებული, რომ კაცობრიობას, ტრავმული სტრესის აღიარების შემთხვევაში, უნდა ეღიარებინა ისეთი მტკივნეული გამოცდილებების არსებობა, რომელიც საზოგადოებაში იმხანად ტაბუირებული იყო (ოჯახში და გენდერული ძალადობა, ბავშვების მიმართ ძალადობა, სექსუალური ძალადობა, ინცესტი და ა.შ.).

საინტერესოა, რომ ფერენცის ამბავი ნაწილობრივ განმეორდა (თუმცა, უკეთესი გამოსავლით) მეოცე და ოცდამეერთე საუკუნეების მიჯნაზე. მას მერე, რაც პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობები შეტანილ იქნა დაავადებათა კლასიფიკაციაში, პროფესიულმა თემმა გააცნობიერა, რომ ტრავმა არ არის ერთგვაროვანი კონდიცია. კერძოდ, არსებობს ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემები, რომლებიც ზუსტად შეესაბამებიან ამ დიაგნოზის აღწერას: მაგალითად, ადამიანი მოხვდა სახმელეთო ავარიის, გადარჩა, მაგრამ საპასუხოდ განუვითარდა მთელი რიგი სიმპტომები, რომელთა გამოც ის მკურნალობას საჭიროებს. მაგრამ სულ სხვა მდგომარეობა გვაქვს მაშინ, როდესაც ადამიანი მატრავმირებელ გამოცდილებას – მაგალითად, ოჯახში ძალადობას – რეგულარულად ექვემდებარება. კიდევ უფრო უარეს მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, როდესაც ადამიანი მატრავმირებელ სტრესორთა ზემოქმედებას ბავშვობიდან რეგულარულად ექვემდებარება, როგორც, მაგ., ხდება დღეისათვის უკვე კარგად ცნობილ ბავშვობის მძიმე გამოცდილებების შემთხვევაში (Felitti et al, 1998). ამერიკელი ფსიქოტრავმატოლოგი, ბასსელ ვან დერ კოლკი, მეოცე საუკუნის ბოლოდან, თავის გუნდთან ერთად, ძალიან მნიშვნელოვან საადვოკაციო საქმიანობას ეწეოდა, რათა ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის ფსიქიკურ დაავადებათა მუხურთ გადასინჯვაში შესულიყო „ბავშვობის ტრავმის“ ან, იგივე, „განვითარების ტრავმის“ (Developmental trauma) დიაგნოზი (Van der Kolk, 1987; Van Der Kolk, 2007). გარდა კვლევისა და შესაბამისი სამეცნიერო მტკიცებულების შეგროვებისა, იგი წერდა პოპულარულ სტატიებს მსოფლიოს წამყვან გაზეთებში, კონფერენციებზე პატიჟებდა პირებს, რომელთაც ბავშვობის მძიმე გამოცდილებები თავად გამოიარეს და რომელნიც სამეცნიერო ტრიბუნიდან საუბრობდნენ საკუთარ გამოცდილებასა და ამ დიაგნოზის კლასიფიკაციაში შეტანის აუცილებლობაზე. განსხვავებით ფერენცისგან, ვან დერ კოლკის მცდელობა ნაწილობრივი წარმატებით დაგვირგვინდა. ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციამ არ შეიტანა

ბავშვობის/განვითარების ტრავმის დიაგნოზი ფსიქიკური დაავადებების კლასიფიკაციის მეხუთე გადასინჯვაში. სამაგიეროდ, მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაცია, დაავადებათა მეთერთმეტე გადასინჯვაში, გვთავაზობს ე.წ. კომპლექსური ტრავმის დიაგნოზს, რომელიც ბავშვობის მძიმე გამოცდილებებსაც ფარავს (Maerker et al, 2013; McElroy et al, 2019).

ფსიქოტრავმატოლოგიის ისტორიული წანამძღვრები

ფროიდი ჯერ კიდევ გასული საუკუნის დასაწყისში საუბრობდა ტრავმის ორ სახეობაზე – ე.წ. „მიუღებელი იმპულსით“ გამოწვეულ ტრავმაზე, რომელიც ინტრაფსიქიკურ კონფლიქტს გულისხმობს, და ე.წ. „აუტანელი სიტუაციით“ გამოწვეულ ტრავმაზე, რომელიც სწორედ რომ გარეგანი სტრესორით მიყენებულ ტრავმულ მდგომარეობას გულისხმობს (Freud, 1920). მაგრამ, ფროიდის პროფესიული ინტერესები იმდენად იყო კონცენტრირებული ინტრაფსიქიკურ კონფლიქტებზე, რომ ტრავმის მეორე მოდელი დარჩა როგორც მისი, ასევე მის თანამდევთა ყურადღების მიღმა, რამაც, მთელი რიგი ავტორების თანახმად, დიდი ხნით გადაავადა ფსიქოტრავმატოლოგიის ჩამოყალიბება (Van Der Kolk, 2007).

მნიშვნელოვან წანამძღვრად ფსიქოტრავმატოლოგიის ჩამოყალიბებაში ითვლება ამერიკელი ფსიქიატრის, Abram Kardiner-ის მოღვაწეობა, რომელიც დაეყრდნო ფროიდის „აუტანელი სიტუაციით გამოწვეული ტრავმის“ მოდელს და პირველი მსოფლიო ომის შემდგომ მკურნალობდა „ომის ტრავმული ნევროზით“ დაავადებულ პაციენტებს. კარდინერმა 1941 წელს უკიდურესი სიზუსტით აღწერა ტრავმული სტრესისთვის დამახასიათებელი ყველა ის სიმპტომი, რაზეც დღეისათვის არსებობს საერთაშორისო საექსპერტო კონსენსუსი – დაწყებული ზეგალიზიანებადობით, დამთავრებული ემოციური გაშეშებითა და ე.წ. ფლემბეკებით (Kardiner, 1941). თუმცა, მისი შრომები უცნაური სახით მიეცა დავიწყებას როგორც მეორე მსოფლიო ომის დროს, ასევე ომის შემდგომაც, როდესაც დადგა უამარვი ტრავმირებული ადამიანის – ახლა უკვე არა მარტო სამხედროების, არამედ კიდევ უფრო მეტი სამოქალაქო პირისა და მათ ოჯახების ფსიქოლოგიური დახმარების ამოცანა.

მეორე მსოფლიო ომის შემდგომ ე.წ. „საკონცენტრაციო ბანაკის სინდრომის“ კვლევებმა, ჰოლოკოსტის ტრავმის თაობიდან თაობაში გადაცემის კვლევებმა და ასევე, ტრავმის დაძლევაზე

მიმართული ამა თუ იმ თერაპიული მეთოდის ეფექტურობის კვლევებმა განსაკუთრებული წვლილი შეიტანეს დარგის განვითარებაში (Eitinger & Storm, 1973; Danieli et al, 1998, Van der Kolk, 2007 და სხვ.).

არანაკლები წვლილი ფსიქოტრავმატოლოგიის განვითარებაში მიუძღვის ვიეტნამის ომს, რომელმაც ერთგვარი თავსატეხი შეუქმნა ფსიქიკური ჯანმრთელობის პროფესიულ თემს, რამდენადაც ომში დაღუპულთა რაოდენობა ბევრად ჩამოუვარდებოდა ომის შემდგომ ვეტერანებში სუიციდის სტატისტიკასა და ზოგადად, ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემების მასშტაბს. ამან ვეტერანთა და მათი ოჯახების კვლევასა და დახმარების/მკურნალობის/ზრუნვის ეფექტური მეთოდების ძიებას დაუდო საფუძველი (Ochberg, 1988).

გარდა ზემოაღწერილისა, ფსიქოტრავმატოლოგიის სამეცნიერო დარგად ჩამოყალიბებაში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ანტიძალადობრივმა და ადამიანის უფლებების დაცვაზე მიმართულმა მოძრაობებმა, რომელთაც მოუხსნეს ტაბუ ისეთი მწვავე პრობლემების არტიკულირებას, როგორცაა ქალთა მიმართ ძალადობა, ბავშვთა მიმართ ფიზიკური და სექსუალური ძალადობა, ოჯახში და გენდერული ძალადობა და ა.შ. (Herman, 1981; Gelles, 1988, Foa & Rothbaum, 1998 და სხვ.).

ყოველივე ზემოთ აღწერილმა შეამზადა მყარი ნიადაგი საიმისოდ, რომ პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობები შესულიყო ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის მიერ გამოქვეყნებულ ფსიქიკურ აშლილობათა კლასიფიკაციის მესამე გადასინჯვაში, 1980 წელს, რამაც დასაბამი მისცა ფსიქოტრავმატოლოგიის ფსიქიკური ჯანმრთელობის ცალკეულ დარგად გაფორმება-ჩამოყალიბება-აღიარებას.

თანამედროვე ტენდენციები ფსიქოტრავმატოლოგიის დარგში

ფსიქოტრავმატოლოგია ცოცხალი და დინამიური დარგია. დარგში კვლევები ბევრი სხვადასხვა მიმართულებით მიმდინარეობს: ტრავმის დაძლევაზე ფოკუსირებული ამა თუ იმ თერაპიული მიდგომისა თუ მეთოდის ეფექტურობის კვლევა, იძულებით მიგრაციასთან დაკავშირებული ტრავმისა და შესაბამისი ფსიქოსოციალური დახმარების ეფექტურობის კვლევა, ტრავმის თაობიდან თაობაში გადაცემის კვლევა, ვეტერანთა ტრავმული გამოცდილებისა და მათი თერაპიის მეთოდების ეფექტურობის

კვლევა, ტრავმული გლოვის კვლევა, პოლიტიკური ძალადობის გავლენის კვლევა და ა.შ.

კვლევების შედეგად მოპოვებული მტკიცებულების საფუძველზე ხდება ფსიქიკურ აშლილობათა საერთაშორისო კლასიფიკაციებში შეტანილი შესაბამისი დიაგნოზების გადახედვა. მაგალითად, ამერიკის ფსიქიატრთა (DSM) კლასიფიკაციაში პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობის დიაგნოზის გადახედვა მოხდა მისი შეტანის/აღიარების შემდგომ უკვე ოთხჯერ. უკანასკნელი – მეხუთე გადახედვა (DSM5) ძალაში შევიდა 2013 წლიდან. თუ თავდაპირველად პტსა მიეკუთნებოდა ე.წ. „დიდი სტრესული აშლილობების“ კატეგორიას, ხოლო DSM IV-ში – შფოთვისითი აშლილობის კატეგორიას, DSM 5-ში ის კვალფიციტირებულ იქნა, როგორც სტრესთან დაკავშირებული აშლილობა. უწინდელ გადახედვებში, ასევე, არ იყო განსაზღვრული ბავშვებსა და მოზარდებში ამ დიაგნოზის დასმის კრტიტერიუმები, მაშინ, როცა DSM5-ში უკვე ამგვარი კრტიტერიუმები განსაზღვრულია (APA, 2013).

ჯანმრთელობის მსოფლიო ორგანიზაცია გვთავაზობს დაავადებათა ალტერნატიულ (ICD) კლასიფიკაციას, რომელიც მოიცავს არა მარტო ფსიქიკურ აშლილობებს, არამედ უკლებლივ ყველა დაავადებას. პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობები აქ პირველად შეტანილ იქნა 1994 წელს (ICD-10, 1994). ეს კლასიფიკაცია დღესაც მოქმედია, თუმცა, მზადდება კლასიფიკაციის მეთერთმეტე გადახედვა (ICD-11), სადაც მნიშვნელოვანი ცვლილებებია შეტანილი (მაგ., კომპლექსური პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობის დიაგნოზის დამატება). ICD-11 ძალაში შევა 2022 წელს.

სტრესთან დაკავშირებული აშლილობები არ წარმოადგენს სტატიკურ დიაგნოზებს, ისინი მუდმივად იცვლება ახალი მტკიცებულებების საფუძველზე. ასევე ცვალებადობს შესაბამისი საექსპერტო კონსენსუსიც. წინასწარი მონაცემებით, DSM 5 და ICD-11-ში პტსა-ს აღწერა მნიშვნელოვანწილად განსხვავდება ერთმანეთისგან (Linderman, 2017). ეს, ერთი მხრივ, დიაგნოზის ფარდობითობაზე მიგვანიშნებს, ხოლო მეორე მხრივ იმაზე, რომ ის კვლავ შეიცვლება შემდგომი კვლევებით მოპოვებული მტკიცებულების საფუძველზე.

თანამედროვე კვლევები ცხადყოფს, რომ პოსტ ტრავმული სტრესული აშლილობები არ არის ერთადერთი შედეგი, რომელიც შესაძლოა განვითარდეს მატრავმირებელ სტრესორზე საპასუხოდ. მატრავმირებელი სტრესორის ზემოქმედებამ შესაძლოა,

ასევე, გამოიწვიოს ისეთი პრობლემები, როგორცაა: დეპრესია, შფოთვითი აშლილობები, სხვადასხვა ადიქცია, სომატოფორმული აშლილობები, სომატური დაავადებები და ა.შ. (Makhashvili et al, 2014; Makhashvili et al, 2017 და სხვ.).

მთელი რიგი თანამედროვე კვლევების ავლენს, რომ ფსიქიკურ აშლილობათა საერთაშორისო კლასიფიკაციები ვერ იტევს ყველა იმ პრობლემურ მდგომარეობას, რაც შესაძლოა მოყვეს შედეგად ადამიანის, ოჯახის, ადამიანთა ჯგუფის, თემის ტრავმირებას. მაგალითად, შვეიცარელი მკვლევარი ანდრეას მერეკერი აღწერს ე.წ. „გამწარების“ მდგომარეობას (embitterment), რომელშიც შესაძლოა აღმოჩნდეს ადამიანი მრავლობითი ტრავმატიზების შემდგომ. ეს მდგომარეობა არ არის შესული სტრესთან დაკავშირებული რომელიმე დიაგნოზის აღწერაში, თუმცა, ხშირად გვხვდება სილარიზის ზღვარს მიღმა მყოფ მრავლობითად ტრავმირებულ ადამიანებში (როგორცაა, მაგალითად, კონფლიქტით დაზარალებული მოსახლეობა), რაც მათ ხელს უშლის ტრავმულ გამოცდილებასთან გამკლავებაში (Maercker & Hecker, 2017; Maerker & Horn, 2013; Linden & Maerker, 2011). მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, ის ტრავმული ფენომენები, რაც ჩნდება ტრავმული გამოცდილების შემოდგომ ოჯახისა და სათემო დონეზე – დაწყებული მიჯაჭვულობის სპეციფიკური პრობლემებით, დამთავრებული ე.წ. დიდი ჯგუფის ნარცისტული რეგრესიით, რაც ასევე ხელის შემშლელია ტრავმულ გამოცდილებასთან გამკლავებასა და კეთილდღეობის მიღწევაში (Javakhishvili, 2014; Volkan, 2007; Volkan 2013).

საერთაშორისო თანამშრომლობა ფსიქოტრავმატოლოგიაში

ფსიქოტრავმატოლოგია ფსიქიკური ჯანმრთელობის ის დარგია, სადაც საერთაშორისო თანამშრომლობა უაღრესად მნიშვნელოვანია. რამდენადაც დარგის შექმნა დაკავშირებული იყო მატრავმირებელი მოვლენების საზოგადოების მხრიდან უარყოფის დაძლევისთან და ასევე, შესაბამისი დიაგნოზების ტრანსნაციონალური კვლევებით დასაბუთებასთან, დარგის წარმოშობასა და განვითარებას თან ახლავს ინტენსიური საერთაშორისო თანამშრომლობა. კერძოდ, დარგში მოქმედებს ორი პროფესიული საზოგადოება. ერთია – „ტრავმული სტრესის კვლევის საერთაშორისო საზოგადოება“ (International Society for Traumatic Stress Studies, ISTSS), რომელიც ინდივიდუალური წევრობის პრინციპ-

ზეა დაფუძნებული და აერთიანებს 2400-ზე მეტ ინდივიდუალურ წევრს – პროფესიონალებს ჩრდილო ამერიკიდან, სამხრეთ ამერიკის რიგი ქვეყნებიდან, ასევე, ევროპის, აზიის, აფრიკისა და ავსტრალიის კონტინენტებიდან. საზოგადოება 30 წელზე მეტი ხანია რაც დაარსდა, 1986 წლიდან გამოსცემს პროფესიულ ჟურნალს – Journal of Traumatic Stress (JTS), ასევე, ატარებს ყოველწლიურ კონფერენციებს, სადაც საზოგადოების წევრებს შორის ხდება ინფორმაციის გაცვლა უახლესი კვლევების შედეგებსა და საუკეთესო კლინიკურ პრაქტიკებზე.

„ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოება“ (European Society for Traumatic Stress Studies, ESTSS) საერთაშორისო თანამშრომლობის კიდევ ერთი ინსტრუმენტია. 2018 წელს საზოგადოებამ შექმნის 25 წლისთავი აღნიშნა. ფსიქოტრავმატოლოგების ქართული პროფესიული თემი ამ საზოგადოების აქტიური წევრია და მის მართვაშიც მონაწილეობს.

ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოება მოქმედებს ე.წ. ქოლგის პრინციპით: ამჟამად იგი აერთიანებს 13 წევრ საზოგადოებას, რომლებიც თავის მხრივ, გაერთიანებულია ტერიტორიული თუ ენობრივი პრინციპით. კერძოდ, ESTSS-ის წევრი საზოგადოებებია: ინგლისის ფსიქოლოგიური ტრავმის საზოგადოება, გერმანულენოვანი საზოგადოება (რომელიც აერთიანებს პროფესიონალებს გერმანიიდან, ავსტრიიდან და შვეიცარიის გერმანულენოვანი ნაწილიდან), ჰოლანდიურენოვანი საზოგადოება (რომელიც აერთიანებს ჰოლანდიელ და ჰოლანდიურენოვან ბელგიელ პროფესიონალებს), პოლონეთის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, ხორვატიის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, პორტუგალიური საზოგადოება, იტალიური საზოგადოება, შვედეთის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, შვეიცარიის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, ლიტვის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, უკრაინის ფსიქოტრავმის საზოგადოება, ბელგიის ფსიქოტრავმის საზოგადოება და საქართველოს ფსიქოტრავმის საზოგადოება. ადგილობრივი საზოგადოების წევრობა მექანიკურად ნიშნავს ESTSS-ის წევრობას. ამჟამად ESTSS-ი აერთიანებს 3000-ზე მეტ ინდივიდუალურ წევრს.

გარდა წევრი საზოგადოებებისა, ESTSS-ს გააჩნია, ასევე, აფილირებული საზოგადოებები – როგორც ნაციონალური (მაგალითად, ნორვეგიის, ავსტრალიის, იაპონიის და სხვა ქვეყნების ფსიქოტრავმის საზოგადოებები), ასევე საერთაშორისო (მაგალითად, ევროპის ფსიქოლოგთა ფედერაციების ასოციაცია, ასევე, ტრავმული სტრესის კვლევის საერთაშორისო საზოგადოება, და სხვა).

2009 წელს ESTSS-მა დაარსა საზოგადოების ჟურნალი – European Journal of Psychotraumatology (EJPT), რომელიც 10 წელიწადში მნიშვნელოვანდ განვითარდა. ამჟამად ჟურნალის გამომცემელია Taylor & Francis-ი. ჟურნალს აქვს მაღალი იმფაქტ ფაქტორი და ფართო აღიარება აკადემიურ სამყაროში. ის ფსიქოტრავმატოლოგიის დარგში საუკეთესო პერიოდულ გამოცემად ითვლება.

ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოება 2 წელიწადში ერთხელ ატარებს დარგში პოპულარულ მრავალრიცხოვან კონფერენციებს. 2019 წლის 14-16 ივნისს ამგვარი კონფერენცია წარმატებით ჩატარდა როტერდამში. კონფერენციის მთავარი თემა იყო კვლევისა და კლინიკური პრაქტიკას შორის ხიდის გადგება, მას დაესწრო 700-მდე მონაწილე მსოფლიოს სხვადასხვა კონტინენტიდან/რეგიონიდან/ქვეყნიდან. შემდგომი კონფერენცია ჩატარდება 2021 წელს ბელფასტში, ინგლისში. იგი ტრავმის თაობიდან თაობაში გადაცემას მიეძღვნება.

კონფერენციებს შორის, ყოველ 6 თვეში ერთხელ, საზოგადოება ატარებს სამუშაო შეხვედრებს (ESTSS Spring and Autumn Workshops), რომელთაც უძღვნის დარგში ამა თუ აქტუალურ საკითხს. ამა წლის 13-14 ოქტომბერს ამგვარი სამუშაო შეხვედრა ჩატარდა ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში და მიეძღვნა პოლიტიკურ ძალადობასთან დაკავშირებული ტრავმის შედეგებთან გამკლავებას. შეხვედრის სპიკერები იყვნენ ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოების დირექტორთა საბჭოს წევრები გერმანიიდან, ინგლისიდან, ჰოლანდიიდან და ლიტვიდან, მონაწილეები კი – ფსიქიკური ჯანმრთელობის სპეციალისტები საქართველოდან, და ასევე: ავსტრალიიდან, ირანიდან, თურქეთიდან და უკრაინიდან.

ევროპის ტრავმული სტრესის კვლევის საზოგადოების მისიაა ფსიქოტრავმატოლოგიის ყველა ასპექტზე ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარების ხელშეწყობა. ის ამას აღწევს კვლევისა და საუკეთესო პრაქტიკების წახალისებით, ქსელური მუშაობითა და ევროპულ დონეზე ფსიქიკური ჯანმრთელობის დაცვის პოლიტიკის განსაზღვრაში წვლილის შეტანით.

საზოგადოება ამჟამად მუშაობს ფსიქოტრავმატოლოგიის დარგში პან-ევროპული სერტიფიცირების მექანიზმის ამოქმედებაზე, რაც მაღალი პროფესიული სტანდარტების დანერგვაზე მიმართული. ასევე, მიმდინარეობს მუშაობა ევროპულ და ადგილობრივ დონეზე ტრავმაზე ინფორმირებული ფსიქიკური ჯანმრთელობის პოლიტიკისა და პრაქტიკების გავრცელებაზე (Schäfer,

2018). ამჟამად განახლება/გადახედვის პროცესშია საზოგადოების მიერ შემუშავებული გზამკვლევი კატასტროფებზე რეაგირების მტკიცებულებით ფსიქოსოციალურ მიდგომებზე (TENTS, 2019).

გამოყენებული ლიტერატურა:

- American Psychiatric Association/APA (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition;
- American Psychiatric Association/APA (1980). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3^d Edition;
- Danieli, Y. (1998). *Intrenational Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*. Springer Science, Business Media, LLC. New York;
- Eitinger, L., Storm, A. (1973). *Mortality and Morbidity after Excessive Stress: A Follow-up Investigation of the Norwegian Concentration Camp Survivors*. Humanities Press. New York;
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D, Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M., Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. In: *American Journal of Preventive Medicine*, 14 (4). Pp: 245-258;
- Ferenczi, S. (1949). *Confusion of the Tongues between the Adults and the Child: The Language of Tenderness and of Passion*. In: *International Journal of Psychoanalysis*. 30 (4). Pp: 225-230;
- Figley, Ch. (1988). *Post-Traumatic Family Therapy*. In: Ochberg, F. (ed). *Post-Traumatic Therapy and Victims of Violence*. Brunner-Mazel. Philadelphia. Pp: 83-109;
- Foa, E., Rothbaum, B. (1998). *Treating the Trauma of Rape: Cognitive Behavioral Therapy for PTSD*. Guilford Press. New York;
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. In: Strachey, J. (ed), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, London, Hogarth Press, Vol.18, Pp: 7-64;
- Gelles, R.J. (1988). *Violence in the Family: A Review of the Research in the Seventies*. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 42 (4). Pp: 873 – 85;
- Javakhishvili, J.D. (2014). *Soviet Legacy in Contemporary Georgia: A Psychotraumatological Perspective*. In: *Identity Studies*, Vol. 1(5), Pp:20-40;
- Kardiner, A. (1941). *The Traumatic Neurosis of War*. Hoeber. New York;
- Linden, M., Maercker, A. (2011), *Embitterment: Societal, Psychological and*

- Clinical Perspectives. Springer-Verlag. Springer. Wien, New York;
- Linderman, P. (2017). EMDR Manual. Unpublished;
- Maercker, A., Brewin, C., Bryant, R., Cloitre, M., Reed, G., van Ommeren, M., Humayun, A., Jones, L., Kagee, A., Llosa, A., Rousseau, C., Soma-sundaram, D., Souza, R., Suzuki, Y., Weissbecker, I., Wessely, S., First, M., Saxena, Sh. (2013). Proposals for mental disorders specifically associated with stress in the International Classification of Diseases-11. *The Lancet*. Vol: 381(9878). Pp:1683–1685;
- Maercker, A., & Horn, A. B. (2013). A socio-interpersonal perspective on PTSD: The case for environments and interpersonal processes. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol.20, Pp: 465-481;
- Maercker, A., Hecker, T. (2016). Broadening perspectives on trauma and recovery: a socio-interpersonal view of PTSD. *European Journal of Psychotraumatology*, Vol.7(1), 29303, Pp: 1-9;
- Makhashvili, N., Chikovani, I., Mckee, M., Bisson, J., Patel, V., Roberts, B., (2014). Mental Disorders and their Association with Disability among Internally Displaced Persons and Returnees in Georgia. In: *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 27(5). Pp: 509-18;
- Makhashvili, N., Javakhishvili, J.D., Pinchuk, I., Roberts, B. (2017). Mental Health Conditions and Co-morbidity among Internally Displaced Persons in Ukraine. In: *European Psychiatry*, Vol. 41. Pp: S245;
- McElroy, E., Shevlin, M., Murphy, S., Roberts, B., Makhashvili, N., Javakhishvili, J.D., Bisson, J., Ben-Ezra, M., Hyland, P. (2019). ICD-11 PTSD and complex PTSD: structural validation using network analysis. In: *World Psychiatry (Impact factor: 30 000)*, 18:2 – June 2019; Pp: 236;
- Ochberg, F. (ed). *Post-Traumatic Therapy and Victims of Violence*. Brunner-Mazel. Philadelphia;
- Rank, O. (1929). *The Trauma of Birth*. Kegan, Trench, Trubner and CO., LTD, London; Harcourt, Brace and Company, New York;
- Schäfer, I., Hopchet, M., Vandamme, N., Ajdukovic, D., El-Hage, W., Egret-teau, L., Javakhishvili, J.D., Makhashvili, N., Lampe, A., Ardino, V., Kazlauskas, E., Mouthaan, J., Sijbrandij, M., Dragan, M., Lis-Turlejska, M., Figueiredo-Braga, M., Sales, L., Arnberg, F., Nazarenko, T., Nalyvaiko, N., Armour, Ch., Murphy, D. (2018). Trauma and trauma care in Europe. In: *European Journal of Psychotraumatology*, 9 (1);
- Van der Kolk, B. (1987). The Psychological Consequences of Overwhelming Life Experiences. In: Van Der Kolk, B. (ed). *Psychological Trauma*.

- Washington DC, American Psychiatric Press. Pp: 1-30;
- Van Der Kolk, B. (2007). The Developmental Impact of Childhood Trauma. In: Kirmayer, L., Lemenson, R., Barad, M. (eds). Understanding Trauma: Ingration Biological, Clinical, and Cultural Perspectives. Cambridge University Press. New York. Pp: 224-41;
- Van der Kolk, B.A. (2007). History of PTSD. In: Friedman, M.J., Keane, T.M., Reissick, P.A. (eds), Handbook of PTSD. Science and Practice. New York, London. The Guilford Press, Pp:19-36;
- Volkan, V.D. (2007). Societal Well Being after Experiencing Trauma at the Hands of „Others“: Intertwining of Political, Economic and Other Visible Factors with Hidden Psychological Progress Affecting Victimized Populations. Speech delivered at the conference „Measuring and Fostering the Progress of Societies: Second OECD World Forum on Statistics, Knowledge and Policy“, Istanbul, 27-30 June, 2007.
- Volkan, V.D. (2009). The Next Chapter: Consequences of Societal Trauma. In: Gobodo-Madikizela, P., Van Der Merwe, Ch. (eds), Memory, Narrative, and Forgiveness: Perspectives on the Unfinished Journeys of the Past. London: Cambridge Scholars Publishing;
- Volkan, V.D. (2013). Large-Group-Psychology in Its Own Right: Large-Group Identity and Peace-making. In: International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, Vol.10(3), Pp: 210–246;
- ESTSS: <https://estss.org/tents/documents/>
- EJPT: <https://www.tandfonline.com/loi/zept20>
- ISTSS: <https://www.istss.org/>
- JTS: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/15736598>
- TENTS:
<https://www.estss.org/uploads/2011/04/TENTS-Full-guidelines.pdf>

მოზარდებთან სტრესის დაძლევის სტრატეგიების კვლევა ომის შემდგომ პერიოდში

ნათელა იმედაძე,

ემერიტუს პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარინე ჯაფარიძე,

პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მაია წერეთელი,

პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

სტრესის დაძლევის საკითხის კვლევა მეტად აქტუალურია ფსიქოლოგიაში, რადგან ნებისმიერ საზოგადოებაში სტრესის გამომწვევი უამრავი მიზეზი არსებობს. პრობლემა აქტუალურია საქართველოსთვის, სადაც უკანასკნელი 20 წლის განმავლობაში არსებული სიტუაცია ქვეყნის ისტორიაში ერთ ერთ ურთულეს პერიოდად ფასდება. გარდამავალი პერიოდის კრიზისი კიდევ უფრო გაართულა ქვეყნის ტერიტორიული მთლიანობის დარღვევამ და მოსახლეობის ახალი ფენის — იძულებით გადაადგილებული პირების წარმოქმნამ, რომელთა რაოდენობა 3,5 მილიონიან ქვეყანაში თითქმის ნახევარი მილიონია.

მათ შორის, რასაკვირველია, არიან მოზარდები, რომლებმაც საომარი კონფლიქტების დროს დაკარგეს ახლობელი ადამიანები, რომელთანაც მჭიდრო, ხანგრძლივი ურთიერთობა ჰქონდათ, ბევრმა დაკარგა სახლი, რომელიც მისი „მე“-ს ნაწილი იყო, ფიზიკური დაზიანების ან განადგურების რეალური საფრთხე განიცადა. ამ მოვლენებმა ისინი ფაქტის წინაშე დააყენა, რომ მომავალი შეზღუდულია და მათი სიცოცხლე არ ყოფილა უსასრულო. ბუნებრივია, რომ ასეთ ძლიერ სტრესს შეეძლო მათში გამოეწვია კრიზისი, რომელსაც თან ახლავს მომავლის განუსაზღვრელობა და ცხოვრების ჩვეული წესის მოულოდნელი რღვევა. ამასთანავე, ნებისმიერი ადამიანი ცდილობს სტრესთან გამკლავებას, მათ შორის, მოზარდიც.

სტრესის დაძლევა ფსიქიკური და ქცევითი სპეციფიკური ძალისხმევაა, რომლის საშუალებით) ადამიანი სტრესოგენულ მოვლენას უმკლავდება. ფოლკმანის და ლაზარუსის ცნობილი ნაშრომის შემდეგ [12] ანსხვავებენ მის ორ ძირითად სტილს: პრობლემაზე ორიენტირებული, რომელიც სტრესის გაძლოლასა და მართვას გულისხმობს (მოქმედების დაგეგმვა, სიტუაციაზე კონტროლი) და ემოციაზე ორიენტირებული. იგი ემოციის გამო-

ხატვას, სხვისთვის გაზიარებას და, ზოგადად, ემოციაზე ფოკუსირებას გულისხმობს. ერთერთის დომინირება დამოკიდებულია ნაწილობრივ პიროვნულ სტილზე, ნაწილობრივ – სტრესოგენულ მოვლენაზე. მომდევნო წლებში ფოლკმანის და ლაზარუსის მიერ გამოყოფილ სტრატეგიათა დახასიათება უფრო დიფერენცირებული გახდა. ქარვერმა, მაიერმა და ვეინტრუმმა [3] პირველადი დაყოფა მეტისმეტად მარტივად მიიჩნიეს. ამკარად გამოიკვეთა სტრატეგიების აქტიურ და პასიურ კატეგორიად გაერთიანება. აქტიური სტრატეგია მიზნად ისახავს სტრესორის ბუნების, ან იმის შეცვლას, რასაც სუბიექტი ფიქრობს სტრესორზე, პასიური კი სტრესორისგან განრიდებას, რაც, თავის მხრივ, ერთგვარი რისკის ფაქტორს წარმოადგენს.

სტრესის დაძლევის სტრატეგიების დაუფლების პროცესი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მოზარდობაში, რადგან ეს ის პერიოდია, როცა ადამიანი რეალურად პირველად დგება სხვადასხვა ტიპის სტრესორების წინაშე და თანაც ისე, რომ იგი ჯერ ვერ ფლობს ამ სტრატეგიათა ფართო არსენალს. მკვლევართა აზრით, 15 წელი არის გარდატეხის მომენტი ეფექტიანი და ადაპტიური სტრატეგიების გამოყენებისთვის. აქედან დაწყებული მოზარდები უფრო აქტიურნი არიან, ეუფლებიან სტრატეგიების ფართო არსენალს და უვითარდებათ უნარი, პრობლემა განიხილონ სხვადასხვა ასპექტით [16].

მიიჩნევა, რომ ამ ასაკის მოზარდები უკვე საკმაოდ კომპეტენტურები არიან სტრესის დაძლევაში — ფუნქციური (აქტიური გადაწყვეტა, ინფორმაციის, რჩევის ძიება, სოციალური მხარდაჭერის მიღება, ინტერნალური რეფლექსია) და დისფუნქციური (გაქცევა, განრიდება) სტრატეგიების პროპორცია შეადგენს 4:1.

რაც შეეხება უმცროს მოზარდებს, მკვლევარები აღნიშნავენ, რომ მათი სტრატეგიები ასახავს, ერთის მხრივ, ასაკის სპეციფიკიდან გამომდინარე სტრესის განცდის სიმწვავეს, მეორეს მხრივ კი, სტრესის დაძლევის უნარის გარკვეულ შეზღუდულობას, მოუმწიფებლობას, რაც დიდ საშიშროებას უქმნის მათი ფსიქიკურ ჯანმრთელობას.

საქართველოში მოზარდთა სტრესის დაძლევის სტრატეგიების საკმაოდ მასშტაბური კვლევა ჩატარდა ლ. ქსოვრელაშვილის და ნ. იმედაძის მიერ [1], რამაც გამოავლინა ქართველ მოზარდებში (13 — 19 წ.წ.) სტრატეგიათა განაწილების გენდერული და ასაკობრივი ტენდენციები.

სხვადასხვა ქვეყნებში ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ მოზარდობის ასაკში სტრესოგენული სიტუაციები ჩნდება ძი-

რითადად სამი ტიპის გარემოში: სკოლაში, ოჯახში და თანატოლებთან ურთიერთობაში [18]. საკმარისია დავასახელოთ ერიკა ფაინდერბერგის განმზოგადებელი მონოგრაფია [8]. აღსანიშნავია, რომ სტრესის დაძლევის სტილის კორელატივად ფაინდერბერგი გამოჰყოფს ასაკს, ტემპერამენტს და დეპრესიას. არსებობს მრავალი მიზეზი, რის გამოც ახალგაზრდა ვერ ძლევს სტრესს ეფექტიანად, ერთ-ერთი მათგანია დეპრესია — აღნიშნავს ის. ამ ვითარებამ განაპირობა ჩვენს კვლევაში მეორე ცვლადის სახით დეპრესიის შემოტანა.

იძულებით გადაადგილებულთა უმეტესი ნაწილი განსახლებულია კოლექტიურ ცენტრებში და ცხოვრობს ერთად, თემურად, „ერთ ბედქვეშ“, ან ნაწილმა თავი ახლობლებს შეაფარა. ამის მიუხედავად, მათი სოციალურ-ფსიქოლოგიური სურათი თითქმის ერთნაირია. მათ ახასიათებთ სხვებისგან განსხვავებულობის გრძნობა, იზოლირებულობის, გარიყულობის, მსხვერპლად ყოფნის ანუ ვიქტიმურობის განცდა, მათში ყალიბდება ე.წ. „მტრის ხატი“, ომში დამარცხებულის სინდრომი და უჩნდებათ დიდი ქალაქის სტრესი [2].

ამ ურთულესი სიტუაციის ანალიზი ნათლად აჩვენებს, რომ სტრესის დაძლევის სტრატეგიების კვლევის საკითხი აქტუალური და მეტად საჭიროა. უნდა ვივარაუდოთ, რომ დევნილობა ქმნის განსაკუთრებულ პირობას მოზარდებში სტრესის აღმოცენებისათვის, და, შესატყვისად, სპონტანური სტრესის დაძლევის სტილის გამოსავლენად. ის მოითხოვს სპეციალურ შედარებით კვლევას.

რაც შეეხება დეპრესიას, კვლევის მეორე ცვლადს, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ფრაიდენბერგი მას სტრესის დაძლევის სტილის ერთ-ერთ კორელანტად მიიჩნევს. თავის მხრივ, კვლევებით დასტურდება, რომ სოციო-ეკონომიკურ მდგომარეობა (მშობლის/მშობლების, ახლობლის დაკარგვა, დაბალი სოციო-ეკონომიური სტატუსი, გაღიზიანებული გარემოცვა, არასტაბილური გარემო) მიჩნეულია დეპრესიის სერიოზულ რისკ ფაქტორად. (იძულებით გადაადგილებულ მოზარდების (იგმ) სახით, ჩვენ საქმე გვაქვს საკმაოდ რთული სტასუსის მქონე ადამიანებთან, ამან შესაძლებელია გაზარდოს მათში დეპრესიული სიმპტომების გამოვლენის ხარისხი, რაც ალბად, აისახება კიდევ მათ მიერ სტრესის დაძლევის მექანიზმების გამოყენებაზე. ეს სრულებითაც არ გულისხმობს იმას, რომ იგმ განწირულია დეპრესიისთვის, პირიქით). კვლევებით დასტურდება [14], რომ სოციალური პრობლემები, რომლებიც იწვევენ გაუცხოებას, იმპულსურობას,

აგრესიას, კონფლიქტებს, ასოციალური ქცევებისადმი მიდრეკილებას (რომელსაც მეტ-ნაკლებად თითქმის ყველა მოზარდში ვხვდებით), იშვიათად მთავრდება დაავადებით და მათი კავშირი დეპრესიასთან გადაჭარბებულად მიიჩნევა.

კვლევის მიზანი და ამოცანები. ჩვენი კვლევის მიზანს წარმოადგენდა დაგვედგინა სტრესის დაძლევის რა სტრატეგიებს იყენებენ მოზარდები ომის შემდგომ პერიოდში. აქედან გამომდინარე ჩამოვაცალიბეთ კვლევის შემდეგი ამოცანები:

1. ზოგადად სტრესის დაძლევის რა სტრატეგიებს მიმართავენ ქართველი მოზარდები ომის შემდგომ პერიოდში,
2. განსხვავდებიან თუ არა ქალაქში, რეგიონში მცხოვრები და იძულებით გადაადგილებული მოზარდები სტრესის დაძლევის სტრატეგიების გამოყენების თვალსაზრისით.
3. კავშირშია თუ არა დეპრესიის დონე სტრესის დაძლევის სტრატეგიის სტილთან
4. ყველა ამ თვალსაზრისით დასტურდება თუ არა გენდერული სხვაობა.

კვლევის მეთოდი

ცდის პირები. კვლევა ჩატარდა 12-15 წლის 270 მოზარდზე — სამ სამიზნე ჯგუფში: 1. თბილისელი მოზარდები — 74 ც.პ. 2. რეგიონში მცხოვრები მოზარდები-100 ც.პ. 3. იძულებით გადაადგილებული მოზარდები — 96 ც.პ. აქედან 146 ც.პ. გოგონაა, 124 ც.პ — ვაჟი.

პროცედურა. მოზარდის მიერ სტრესის დაძლევის სტრატეგიების დასადგენად ჩვენს მიერ გამოყენებული იქნა მეთოდი — ENDLER,N.S.,&RARKER,J.D.(1990). COPING INVENTORY FOR STRESSFUL SITUATIONS(CISS), რომელითაც ნაკვლევი იქნა მოზარდთა ფსიქოლოგიური კეთილდღეობა (1200 ც.პ.) 2002-2003 წლებში შვეიცარიის ნაციონალური ფონდის მიერ მხარდაჭერილ პროექტში „ქართველ, შვეიცარიელ და ნორვეგიელ მოსწავლეთა დატვირთვა“ (ნ.იმედაძე, ლ. ქსოვრელაშვილი). ხოლო დეპრესიის საკვლევად ამავე კვლევაში გამოყენებული მოკლე კითხვარი. ორივე ეს კითხვარი ადაპტირებული იქნა ქართულ პოპულაციაზე. აღნიშნულ კვლევაში 19 კითხვის ფაქტორული ანალიზის შედეგად გამოიყოფილი იქნა 3 ფაქტორი, რომელმაც სტრესის დაძლევის სტრატეგიები სამ ტიპად დააჯგუფა: პრობლემაზე ორიენტირებული, ემოციაზე ორიენტირებული და პრობლემისგან განრიდების სტილი. შეფასება ხდება ოთხსისხრიანი რანგული

სკალით 1-დან (არასოდეს) 4 – მდე (ყოველთვის). ასევე ფასდება დეპრესიის კითხვარის დებულებებიც. მოზარდებს ევალუბოდათ თითოეული კითხვის რანჟირება იმის მიხედვით, თუ რას მიმართავდნენ სტრესულ სიტუაციაში.

ენდლერის კითხვარს წარმოდგანებული აქვს დებულება: "ბოლო დროს, როდესაც რთული პრობლემის წინაშე ვდგევარ, მაშინ" (იხ. დებულებათა ნამუში)

- ვცდილობ დავგვემო, როგორ გავაკონტროლო სიტუაცია
- მებრალება საკუთარი თავი
- გავურბივარ ადამიანებს

დეპრესიის კითხვარის ნიმუში:

- ჩემი ცხოვრება საკმაოდ სევდიანია
- ნაღვლიანი ვარ
- ისეთი დათრგუნული ვარ, რომ მთელ დღეს ლოგინში წოლას ვისურვებდი

მიღებული მონაცემები დამუშავებული იქნა სტატისტიკური პროგრამის SPSS-ის საშუალებით, გამოვიყენეთ აღწერითი სტატისტიკის მეთოდები: სიხშირეთა განაწილება, საშუალო არითმეტიკული, სტანდარტული გადახრა და დასკვნითი სტატისტიკის მეთოდები: საშუალოთა შორის განსხვავებებზე ბის სანდოობა შემოწმდა T test-ის საშუალებით. ჩატარებული იქნა ფაქტორული ანალიზი.

ადმინისტრირება

კითხვარები ჩატარებული იქნა ავტორებისა და ასისტენტების მიერ. გამოკითხვა წარმოებდა ანონიმურად. მოზარდებს მიეწოდებოდათ განმარტება იმის შესახებ, რომ გამოკითხვაში მონაწილეობა ნებაყოფლობითი იყო.

მიღებული შედეგები და მათი განხილვა

სტრესის დაძლევის სტრატეგიის კვლევისას მიღებული შედეგი წარმოდგენილია პირველ ცხრილში. ამავე ცხრილში ასახულია დეპრესიის მაჩვენებლები და იგივე მონაცემები მიზნობრივი ჯგუფების მიხედვით ცალ-ცალკე.

ცხრილი 1. სტრესის დაძლევის სტრატეგიებისა და დეპრესიის საშუალო მაჩვენებლები 12-15 წლის ასაკის მოზარდებთან

| | თბილისის ჯგუფი | | რეგიონის ჯგუფი | | ი.ბ.მ.ჯგუფი | | შერჩევა მთლიანად | |
|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|----------------|------------------|----------------|
| | საშუალო | სტანდ. გადახრა | საშუალო | სტანდ. გადახრა | საშუალო | სტანდ. გადახრა | საშუალო | სტანდ. გადახრა |
| პრობლემაზე ორიენტაცია | 2.89 | 0.524 | 2.84 | 0.458 | 2.93 | 0.432 | 2.89 | 0.468 |
| ემოციაზე ორიენტაცია | 2.15 | 0.502 | 2.05 | 0.490 | 2.26 | 0.450 | 2.15 | 0.486 |
| განრიდება | 2.23 | 0.573 | 2.31 | 0.501 | 2.37 | 0.445 | 2.31 | 0.505 |
| დეპრესია | 1.67 | 0.431 | 1.50 | 0.412 | 1.92 | 0.616 | 1.70 | 0.528 |

როგორც ვხედავთ, როგორც შერჩევაში მთლიანად, ისე მიზნობრივ ჯგუფებში ცალ-ცალკე, პირველ ადგილზე გავიდა სტრატეგია – „პრობლემაზე ორიენტაცია“, მეორეზე – „განრიდება“, მესამეზე კი — „ემოციაზე ორიენტაცია“ (განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა, იხ. ცხრილები 2-3).

**ცხრილ 2. საშუალო მაჩვენებლების შედარება
(შერჩევა მთლიანად)**

| სტრატეგია | პრობლემაზე ორიენტაცია | | ემოციაზე ორიენტაცია | | განრიდება | |
|--------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|
| | სტიულენტის კრიტიციუმი | სანდლობა | სტიულენტის კრიტიციუმი | სანდლობა | სტიულენტის კრიტიციუმი | სანდლობა |
| პროგლემაზე ორიენტაცია | | | 101.271 | 00.000 | 75.203 | 00.000 |
| ემოციაზე ორიენტაცია | 101.271 | 0.000 | | | 72.810 | 00.000 |

**ცხრილ 3. საშუალო მაჩვენებლების შედარება
(შერჩევა მთლიანად)**

| სტრატეგია | თბილისის ჯგუფი | | რეგიონის ჯგუფი | | იმე ჯგუფი | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|
| | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია |
| პროგლემაზე ორიენტაცია | | t=36.920 p=0.000 | | t=41.869 p=0.000 | | t=49,187 p=0.000 |
| განრიდება | t=47.531 p=0.000 | t=33.420 p=0.000 | t=61.914 p=0.000 | t=46.120 p=0.000 | t=66.458 p=0.000 | t=52.293 p=0.000 |

მიზნობრივი ჯგუფების შედარებამ სტრესის დაძლევის სტრატეგიების მიხედვით, გამოავლინა ერთადერთი სტატისტიკურად სანდო განსხვავება რეგიონისა და იძულებით გადაადგილებულ მოზარდთა ჯგუფებს შორის ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგიის მიხედვით ($t=3.108$; $p=0.002$). სახელდობრ, იგმ-თა მაჩვენებელი უფრო მაღალია. ამასთანავე, ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგიის მაჩვენებლის რიცხვითი მნიშვნელობა რეგიონის ჯგუფში უფრო მაღალია, ვიდრე თბილისის, თუმცა, ეს განსხვა-

ვება სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა (ამის მიზეზი შეიძლება იყოს ცდის პირთა ასაკმარისი რაოდენობა).

თბილისისა და რეგიონის ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არც ერთი სტრატეგიის მიხედვით არ დაფიქსირებულა.

როგორც პირველი ცხრილიდან ჩანს, მიზნობრივი ჯგუფები განსხვავდება დეპრესიის მაჩვენებლის მიხედვით. კერძოდ, იგი ჯგუფში დეპრესიის მაჩვენებელი უფრო მაღალია, ვიდრე თბილისისა და რეგიონის ჯგუფებში (განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა; $\chi^2=3.061$; $p=0.003$ და $\chi^2=5.544$; $p=0.000$ შესაბამისად). გარდა ამისა, თბილისის ჯგუფის მაჩვენებელი უფრო მაღალია, ვიდრე რეგიონისა (განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა; $\chi^2=2.632$; $p=0.009$).

ამრიგად, თუ შევაჯამებთ მიღებულ შედეგს, შეიძლება ითქვას, რომ იგი ჯგუფი განსხვავდება თბილისისა და რეგიონის ჯგუფებისგან: აქ უფრო მაღალია დეპრესიის მაჩვენებელი და, ამასთანავე, ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგიის მაჩვენებელიც. შესაბამისად, იბადება ვარაუდი ამ ორ მაჩვენებელს შორის შესაძლო კავშირის შესახებ. ამ ვარაუდის შესამოწმებლად ჩატარდა კორელაციური ანალიზი პირსონის კორელაციის კოეფიციენტის მეშვეობით (იხ. ცხრილები 4-7).

ცხრილი 4. კორელაციური ანალიზის შედეგი (შერჩევა მთლიანად)

| პრობლემაზე ორიენტაცია | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | განრიდება | დეპრესიის მაჩვენებელი |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| პრობლემაზე ორიენტაცია | 1 | $r=0.102$; $p=0.096$ | $r=0.279$; $p=0.000$ | $r=0.057$; $p=.350$ |
| ემოციაზე ორიენტაცია | | 1 | $r=0.001$; $p=0.993$ | $r=0.490$; $p=0.000$ |
| განრიდება | | | 1 | $r=0.066$; $p=0.283$ |

ცხრილი 5. კორელაციური ანალიზის შედეგი (თბილისის ჯგუფი)

| | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | განრიდება | დეპრესიის მაჩვენებელი |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|
| პრობლემაზე ორიენტაცია | 1 | r=0.078; p=0.509 | r=0.229; p=0.050 | r=0.166; p=0.158 |
| ემოციაზე ორიენტაცია | | 1 | r=0.187; p=0.111 | r=0.457; p=0.000 |
| განრიდება | | | | r=0.223; p=0.056 |

ცხრილი 6. კორელაციური ანალიზის შედეგი (რეგიონის ჯგუფი)

| | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | განრიდება | დეპრესიის მაჩვენებელი |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|
| პრობლემაზე ორიენტაცია | 1 | r=0.233; p=0.002 | r=0.269; p=0.007 | r=0.259; p=0.009 |
| ემოციაზე ორიენტაცია | | 1 | r=0.174; p=0.084 | r=0.420; p=0.000 |
| განრიდება | | | 1 | r=0.036; p=0.723 |

ცხრილი 7. კორელაციური ანალიზის შედეგი (იკმ ჯგუფი)

| | პრობლემაზე ორიენტაცია | ემოციაზე ორიენტაცია | განრიდება | დეპრესიის მაჩვენებელი |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------|--------------------------|
| პრობლემაზე ორიენტაცია | 1 | r=-0.076; p=0.460 | r=0.357; p=0.000 | r=-0.224; p=0.028 |
| ემოციაზე ორიენტაცია | | 1 | r=-0.017; p=0.868 | r=0.529; p=0.000 |
| განრიდება | | | 1 | r=-0.065; p=0.529 |

როგორც მიღებული შედეგი ცხადყოფს, დეპრესიასა და ემოციაზე ორიენტირებულ სტრატეგიას შორის მართლაც დასტურდება მაღალი კორელაცია ($r=0.490$; $p=0.000$), ანუ რაც უფრო მაღალია დეპრესიის მაჩვენებელი, მით უფრო ძლიერადაა გა-

მონატული ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგია და პირიქით (როგორც ცნობილია, მიზეზ-შედეგობრივ კავშირზე ლაპარაკის უფლებას კორელაცია არ იძლევა). სხვათა შორის, ეს ნახატიდანაც კარგად ჩანს. გარდა ამისა, გამოვლინდა პირდაპირი კავშირი პრობლემაზე ორიენტირებულ და განრიდების სტრატეგიებს შორისაც ($r=0.279$; $p=0.000$).

აღსანიშნავია კიდევ ერთი გარემოება: დეპრესიასა და ემოციაზე ორიენტირებულ სტრატეგიას შორის კორელაცია ყველა მიზნობრივ ჯგუფში მაღალია (იხ. ცხრილები 5-7), ის ყველაზე მაღალია იმ ჯგუფში ($r=0.529$); შესაბამისად, თბილისის მაჩვენებელი აღემატება რეგიონის მაჩვენებელს ($r=0.490$ და $r=0.420$ (კორელაციის კოეფიციენტებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა).

ამ საკითხის საბოლოოდ გასარკვევად ჩატარდა ფაქტორული ანალიზი (იხ.ცხრილები 8-9).

ცხრილი 8. ახსნილი ჯამური ვარიაბილობა

| | თავდაპირველი კუთრი მნიშვნელობა | | | დატვირთვების კვადრატის ექსტრაქციის ჯამი | | |
|---|--------------------------------|--------------|-----------------------|---|--------------|-----------------------|
| | სულ | დისპერსიის % | დაგროვილი დისპერსია % | სულ | დისპერსიის % | დაგროვილი დისპერსია % |
| 1 | 1.541 | 38.519 | 38.519 | 1.492 | 37.310 | 37.310 |
| 2 | 1.231 | 30.787 | 69.307 | 1.280 | 31.996 | 69.307 |

შენიშვნა: ფაქტორული ანალიზი ჩატარდა მთავარი კომპონენტების მეთოდით.

ცხრილი 9. დატვირთვები

| | ფაქტორი | |
|-----------------------|---------|-------|
| | I | II |
| დეპრესიის მაჩვენებელი | 0.866 | |
| ემოციაზე ორიენტაცია | 0.858 | |
| განრიდება | | 0.808 |
| პრობლემაზე ორიენტაცია | | 0.790 |

შენიშვნა: როტაცია ჩატარდა „ვარიმაქს“ მეთოდით, კაიზერის ნორმალიზაციით.

როგორც მე-7 ცხრილის პირველი სვეტიდან ჩანს, მხოლოდ ორი ფაქტორის პირველადი საკუთარი მნიშვნელობა აღემატება 1-ს. შესაბამისად, ფაქტორულმა ანალიზმა დაადასტურა ორი დამოუკიდებელი ფაქტორის არსებობა. გარდა ამისა, აღსანიშნავია ჯამური დისპერსიის საკმაოდ მაღალი მაჩვენებელი, რომელიც 70%-ს აღწევს. ეს ნიშნავს, რომ ამ ორი ფაქტორით აიხსნება მიღებული მასალის ვარიაციის (ცვალებადობის) თითქმის 70%. თუ რა ფაქტორებია ეს, ამ კითხვაზე პასუხს გვაძლევს როტაციის შედეგი (იხ. ცხრილი 9). როგორც ვხედავთ, პირველ ფაქტორში გაერთიანდა დეპრესია და ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგია, ძალიან მაღალი და თანაბარი ფაქტორული წონით. მეორე ფაქტორში შევიდა პრობლემაზე ორიენტირებული და განრიდების სტრატეგიები, ასევე მაღალი ფაქტორული წონით.

ამრიგად, თუ შევაჯამებთ მიღებულ შედეგს, შეიძლება ითქვას, რომ დეპრესიის მაჩვენებლის ზრდა კავშირშია ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგიის ზრდასთან. ამასთანავე, ერთობ საყურადღებოა ისიც, რომ იგი ჯგუფში დასტურდება უკუკავშირი დეპრესიასა და პრობლემაზე ორიენტირებულ სტრატეგიას შორის ($r=-0.224$; $p=0.028$). რეგიონის ჯგუფში, სადაც დეპრესიის მაჩვენებელი ყველაზე დაბალია, იგივე კორელაცია დასტურდება ($r=0.259$; $p=0.009$), ხოლო თბილისში, რომელიც დეპრესიის მიხედვით შუალედურ პოზიციას იკავებს, ამ ორ მაჩვენებელს შორის სტატისტიკურად სანდო კავშირი არ აღინიშნა. თუმცა, უნდა ითქვას ისიც, რომ იგი ჯგუფშიც პრობლემაზე ორიენტირებული სტრატეგია მაინც პირველ ადგილზეა, ანუ მიღებული შედეგის საფუძველზე ვერ ვიტყვით, რომ დეპრესია დაძლევის სტრატეგიის შეცვლას განაპირობებს.

გენდერული მაჩვენებლის მიხედვით გამოყოფილ ჯგუფებს შორის განსხვავება სტრესის დაძლევის სტრატეგიების მიხედვით არ დაფიქსირებულა, მაგრამ რაც შეეხება დეპრესიის მაჩვენებელს — იძულებით გადაადგილებულ გოგონებთან იგი უფრო მაღალია, ვიდრე სხვა ჯგუფებში.

მიღებული შედეგების განხილვა

არსებობს გამოკვლევათა რიგი, რომლებიც მიზნად ისახავს პოსტტრავმატული სტრესის შესწავლას იმ ბავშვებში და მოზარდებში, რომლებმაც გადაიტანეს ომის ტრავმა: ელიზური და კაუფმანი ისრაელში (1982), ქინი, საქი, ენგელი კამბოჯაში (1986), ვეინი ბოსნიელ მოზარდებზე (1995), ცივციკი ხორვატიაში

(1993), აბდელ აზიზ თაბეტი (1999) – ღაზას ბავშვებზე. აღნიშნულ შრომებში მოცემულია ბავშვთა და მოზარდთა პოსტტრავმატული შფოთვისა და დეპრესიის ფენომენოლოგია, მათ გამოვლენა თა კულტურისმიერი განსაზღვრულობა. ნაკლებადაა ასახული სტრესის დაძლევის სპონტანური სტრატეგიები, ეპიზოდურად აღნიშნულია მხოლოდ ის, რომ „სოციალური მხარდაჭერის დონე, ოჯახის შეთანხმებულობა იცავს ბავშვებს ომის ტრავმის ზემოქმედებისაგან” (ფიგლი, 1983).

აბდელ თაბეტის აზრით, პოსტტრავმატული სიმპტომების გამოვლენათა კულტურისმიერი განსაზღვრულობის ჰიპოთეზა არ არის დადასტურებული, რადგანაც სტრესის დაძლევის ზოგიერთი დაცვითი მექანიზმი დამოუკიდებელი აღმოჩნდა კულტურისა და სოციალური სტატუსისაგან. უმცროსი მოზარდები პალესტინაში და დასავლეთის ქვეყნებში ავლენენ შფოთვის ანალოგიური პროცენტებით ზრდას, გოგონებს უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ, ვიდრე ვაჟებს. ბავშვებზე ომის ფსიქოლოგიური ეფექტის შესახებ ჯენსენის და შოუს მიმოხილვის მიხედვით (1993), სტრესის დაძლევის უნარ-ჩვევების თავისებურებები დამოკიდებულია ბავშვთა კოგნიტურ მომწიფებულობაზე, პლასტიკურობაზე და ადაპტურ უნარზე, რაც იცავს მათ ტრავმისაგან. ამრიგად, ასაკობრივი თავისებურებები მეტად მნიშვნელოვანია სტრატეგიების არჩევაში, მაგრამ ამავე დროს საკუთრივ სტრესორის აღქმა, ინტერპრეტაცია, თაბეტის აზრით, უდავოდ განსაზღვრულია კულტურის თავისებურებებით.

კამბოჯიდან ლტოლვილი ბავშვების კვლევისას აიზენბრუხმა (1991) ხაზი გაუსვა „კულტურული დანაკარგის” ფაქტორს, რომელიც გულისხმობს: დევნილების მიერ შექმნილ ტრავმის ხატს + დისტრესის სიგნალი + დაძლევის კულტურისმიერი სტრატეგია. აიზენბრუხის ცდის პირი ბავშვების ნაწილი შვილად იყო აყვანილი ავსტრალიის ოჯახებში, ნაწილი კი – შეერთებულ შტატებში, ე.ი. მათ არსებითად განსხვავებულ კულტურულ გარემოში უწევდათ ცხოვრება. მონაცემების მიხედვით, ფსიქოლოგიური კეთილდღეობის პირველადი გაზრდის პერიოდის შემდეგ, ისინი ისევ რჩებოდნენ გაუცხოებულები მიმღები საზოგადოების მიმართ და ანტისოციალურ ქცევას ავლენდნენ.

იმედაძისა და ქსოვრელაშვილის (2004) მიერ მოზარდებზე ჩატარებული კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ 12-15 წწ. მოზარდები ყველაზე ხშირად მიმართავენ ემოციაზე ორიენტირებულ სტრა ტეგიას, შემდეგ განრიდებას და ბოლოს, პრობლემაზე ორიენტირებულს. ამავე დროს დადასტურდა გენდერული განსხ-

ვაგებაც. კერძოდ, გოგონების მიერ ემოციური სტრატეგიის გამოყენება სჭარბობს ბიჭე ბისას. გენდერულ სხვაობას ადასტურებს სხვა კვლევებიც, სადაც ნაჩვენებია, რომ გოგონებს უფრო მაღალი მაჩვენებლები აქვთ სოციალური მხარდაჭერის გამოყენებაში და ეს მაჩვენებელი ასაკთან ერთად იზრდება (სეიფიგ-კრენკე 2000). ემოციური სტილისთვის უპირატესობის მინიჭება ქართველმა მკვლევარებმა სრულიად ბუნებრივად მიეწერეს ასაკისთვის დამახასიათებელ თავისებურებას — თანატოლებთან ემოციურ ურთიერთობებს, მათი მგრძობიარობის მაღალ დონეს, განსაკუთრებით საწინააღმდეგო სქესის მიმართ. ამავე კვლევაში დადასტურდა, რომ ასაკის მატებასთან ერთად უფროს მოზარდებთან დომინანტური ხდება ამოცანაზე ორიენტირებული მიდგომა, როდესაც მოზარდები პრობლემას განიხილავენ მისი გადაჭრის მრავალფეროვან პერსპექტივაში.

რაც შეეხება დეპრესიისა და სტრესის დაძლევის სტრატეგიის ურთიერთდამოკიდებულებას, კვლევები აქაც საინტერესო შედეგებს გვიჩვენებს. სეიფიგ-კრენკესა და ნ. კლესინგერის ლონგიტუდურ კვლევაში (2000) ნაჩვენებია იქნა, რომ დეპრესიის უფრო მაღალი დონე გამოვლინდა ისეთ მოზარდებთან, რომლებიც იყენებდნენ განრიდების სტრატეგიას (თუმცა, ზოგადად, გამოკვლეულ მოზარდთა უმრავლესობა ავლენდა სტრესის დაძლევის უფრო ადაპტურ გზებს). ამ მხრივ ამავე ავტორთა მიერ ნაკვლევი მიზეზობრივი კავშირები სტრესორის ტიპს, სტრესის დაძლევის სტილსა და დეპრესიას შორის.

დადგინდა, რომ სტრესორის რაობა არ არის მუდმივ კავშირში დეპრესიასთან, განსხვავებით გაქცევის სტრატეგიისგან, რომელიც მუდმივად თან ახლავს დეპრესიას. ეს ურთიერთგანპირობება ერთგვარ მოჯადოებულ წრეს ქმნის, სტრესი და დეპრესია ურთიერთს განსაზღვრავს და განამტკიცებს. ამავე დროს, ამ პროცესზე გავლენას ახდენს უფროსი მოზარდის უნარი გამოიყენოს სტრესის დაძლევის განსხვავებული სტრატეგია სხვადასხვაგვარი სტრესების მიმართ. ამ უნარს დაცვითი ფუნქცია გააჩნია და ხელს უწყობს ნეგატიური ემოციების რეგულაციას, ამცირებს ნეგატიურ შედეგს, მაგრამ ზოგჯერ შეიძლება სწორედ თვითონვე გააძლიეროს სტრესი და რისკფაქტორად გადაიქცეს.

კვლევები ასევე ადასტურებს, რომ კრიტიკული სიტუაცია სტრესული ხდება იმ მოზარდისათვის, ვისაც ქცევითი და ემოციური პრობლემები აქვს.

გაქცევის სტრატეგია არ არის ეფექტიანი სტრატეგია სტრესთან გასამკლავებლად, თუმცა ლა ზარუსი (1984) მიუთითებს დეპ-

რესიის და გაქცევის მექანიზმების ადაპტურ ღირებულებაზე. ზოგიერთი კვლევა ადასტურებს, რომ სტრესის ზრდა უკავშირდება გაქცევის სტრატეგიის მაღალ დონეს. გაქცევის სტრატეგია ასევე უკავშირდება მოზარდებში გარკვეულ დარღვევებს: დეპრესიულ, შფოთვის მაღალი დონის მქონეთ, ნარკომანებს და ასოციალური ქცევის მოზარდებს, გენდერული განსხვავებების გარეშე. მონაწილეები, რომლებიც ცვლიდნენ პრობლემაზე ორიენტირებულ სტილს განრიდების სტრატეგიით, უფრო მეტად ახასიათებდათ დეპრესიული სიმპტომები, თუმცა, როგორც ზემოთ ავლინებთ, ამ სტრატეგიას კრიტიკულ სიტუაციაში დაცვითი ფუნქციაც გააჩნია. ამ ცვლადებს შორის კავშირი არ არის ერთმნიშვნელოვანი და მიგვაჩნია, რომ ის სპეციალურ კვლევას მოითხოვს. – რაც შეეხება ჩვენს მიერ ჩატარებულ კვლევას, როგორც ზემოდ ავლინებთ, აქ სიტუაცია არსებითად განსხვავებულია: 12-15 წლის მოზარდები ყველაზე ხშირად იყენებენ ამოცანაზე ორიენტირებულ, შემდეგ განრიდების სტრატეგიას და ბოლოს — ემოციაზე ორიენტირებულს. ამ თვალსაზრისით, ჩვენი მონაცემები განსხვავდება სხვა კვლევებისგან, სადაც დადასტურებულია, ერთის მხრივ, სტრატეგიათა გამოყენების სხვაგვარი თანმიმდევრობა, მეორეს მხრივ, უცხოურ კვლევებში დეპრესია უპირატესად განრიდების სტრატეგიას უკავშირდება, ხოლო ჩვენს კვლევაში ემოციურს და შემდეგ განრიდებას. ჩვენმა კვლევამ დადასტურა მოსაზრება, რომ სტრესორი არ არის ერთმნიშვნელოვან კავშირში დეპრესიასთან — ჩვენთან ეს კავშირი დადასტურდა იგმ-ს მხოლოდ გარკვეულ ჯგუფში, კერძოდ გოგონებში, რომლებიც სხვა მეზარდებთან შედარებით, მეტი დეპრესიულობით ხასიათდებიან. მათი დეპრესიის დონე და ემოციაზე ორიენტირებული სტრატეგია კორელაციაშია.

რით შეიძლება აიხსნას ჩვენი კვლევის შედეგები, კერძოდ პრობლემაზე ორიენტირებული სტრატეგიის ასაკისათვის არატიპიური დომინანტობა? შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ომის სიტუაციამ გარკვეული ზეგავლენა მოახდინა მოზარდის ცნობიერებაზე იმ თვალსაზრისით, რომ ობიექტივირებულმა ომის სასტიკმა შედეგებმა, ძლიერმა სტრესმა მოზარდებში რეალობის სხვა თვალთ ალქმა, გააზრება და შესაბამისად სტრესის დაძლევის სტრატეგიის ასაკისთვის დომინანტური ტიპის შეცვლა განაპირობა? ხომ არ მოხდა ერთგვარი აქსელერაცია სოციალურ განვითარებაში, დროებითია იგი თუ მუდმივი და როგორი შეიძლება იყოს მისი გავლენა მოზარდის ფსიქიკაზე? როგორ უნდა იქნას შეფასებული, ადაპტურობის თვალსაზრისით, ზოგიერთ დევნილ

მოზარდთან (გოგონებთან) დეპრესიის შედარებით მაღალი დონე და ემოციური დაძლევის სტრატეგიის წამყვანი პოზიცია? ყოველივე ეს სერიოზულ ლონგიტიუდურ კვლევას მოითხოვს.

კვლევებში გამოთქმულია მოსაზრება, რომ დეპრესიული სიმპტომები, ემოციური და განრიდების პასიური სტრატეგიები მართლაც ერთგვარი დაცვითი მექანიზმების ფუნქციას ასრულებენ, რადგან ხელს უშლიან, ეწინააღმდეგებიან არასასურველი სიტუაციის ობიექტივაციას. ამ ვარაუდს განამტკიცებს ინდონეზიელი მეცნიერის მასურ ცინარინის (2008) კვლევა. მან აჩვენა, რომ მოზარდების მიერ სტრესის დაძლევის აქტიური (ამოცანაზე ორიენტირებული) სტრატეგია ნეგატიურ ზეგავლენას ახდენს სტრესზე, აძლიერებს მას, ემოციური და განრიდების სტრატეგიები კი პოზიტიურ გავლენას ახდენს სტრესზე, ამცირებენ მას. ამ კონტექსტში განხილული იმ მოზარდთა მდგომარეობა, რომლებიც ამოცანაზე ორიენტირებულ სტილს იყენებენ, შესაძლოა შეფასდეს როგორც საკმაოდ რთული, დაძაბული და მძიმედ გადასახარში მისი ფსიქიკისთვის. შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ ძლიერი სტრესის დროს ხდება ემოციური რეაქციების ერთგვარი ბლოკირება. მის ნაცვლად, მწვავე სტრესული რეალობის ობიექტივა ციის გამო, დომინანტური ხდება ფუნციური სტრატეგიები. ყოველივე ეს შეიძლება განხილულ იქნას, ერთის მხრივ, როგორც მოზარდის მიერ სტრესის დაძლევის უფრო მომწიფებული სტრატეგიის ერთგვა რად „იძულებითი“ გამოყენებ (გამოწვეული მწვავე სიტუაციისგან თავდაცვის აუცილებლობით), მეორეს მხრივ, როგორც ასაკისთვის ბუნებრივი დაცვითი მექანიზმების ერთგვარი შესუსტება. სტრესის დაძლევის მექანიზმების ფუნქციონირებაში მომხდარი აღნიშნული ცვლილება მოზარდებისთვის შესაძლებელია არც კი იყოს სახარბიელო, რაც სპეციალურ შესწავლას მოითხოვს. სეიფიკ კრენკე (2000) განიხილავს გორისა და ოზელიტის კვლევას სადაც აღნიშნულია, რომ სტრესული მოვლენის ეფექტი შესაძლებელია არ იყოს მყისიერი ან იყოს გაშუალებული სოციალური მხარდაჭერით. შესაძლოა საქმე გვქონდეს ე.წ. „მიძინების ეფექტთან“ და არავინ იცის რა არის მისი შორეული შედეგი. ასევე უცნობია რა შეიძლება იყოს ჩვენს კვლევაში გამოვლენილი სტრესის დაძლევის აქტიური სტრატეგიის უპირატესი გამოყენების შორეული შედეგები; სასურველია ჩატარდეს ლონგიტიუდური კვლევა. რაც შეეხება მაღალი დეპრესიის მქონე იმ გოგონებს, ომში უშუალო მონაწილეობა იმდენად აძლიერებს მათ სტრესს და ზრდის დეპრესიას, რომ დაძლევის სტრატეგია დისფუნქციური ხდება, თუმცა მას მეტი დაცვითი ფუნქცია აკისრია. აუცი-

ლებელია გარკვეული პერიოდის გავლის შემდეგ გადამოწმდეს, რამდენად სტაბილურია ეს ცვლილება და ხომ არ იყო იგი მხოლოდ აქტუალურად მოცემული მწვავე სტრესული სიტუაციის შედეგი.

ჩვენი კვლევის შედეგები სასურველია გათვალისწინებული იქნას ლტოლვილი მოზარდების სარეაბილიტაციო პროგრამებში — სტრესის დაძლევის ეფექტიანი სტრატეგიების დაუფლებაზე ადექვატური მუშაობის განხორციელების თვალსაზრისით.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ნ. იმედაძე, ლ. ქსოვრელაშვილი, (2004) სტრესის დაძლევის სტრატეგიები.
- სარჯველაძე ნ. ბებერაშვილი გ. დ.ჯავახიშვილი ნ. მახაშვილი ნ. სარჯველაძე (2000) ტრავმა და ფსიქოლოგიური დახმარება, ადამიანის რესურსების განვითარების ფონდი.
- Carver, Sch Eier M.Weintraub (1989) Assessing coping strategies, A theoretical Based Approach, Journ. of personality and Soc.Psychology 56 (2) 267-283.
- Endler N. Parker J. (1990) Coping Inventory for Stressful Situations, Toronto: Multi-health Systems, Inc.
- Eisenbruch M (1991) From posttraumatic stress disorder to cultural bereavement: diagnosis of Southeast Asian refugees, Social Science and Medicine, 33, 673-680.
- Elizur E, Kaffman M (1982) Children's bereavement reactions following death of the father, Journ. of American Acad of Child and Adolescent Psychiatry 21,474, 480.
- Figley C (1983) Catastrophe: an overview of family reaction, in „Stress and family“ed. Figley and Maccubin, vol II N.Y. Brunner, Mazel.
- Frydenberg Erica, Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives (2008) Publisher: Routledge.
- Galambos N. Leadbeater B. Barker I. (2004) Gender differences and risk factor for depression in Adolescence, International Journ. of Behavioural Development 28 (16-25).
- Jensen P. Show J. (1993) Childrens as victims of war, current Knowledge and future research needs, Journ. of Amer. Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32, 697-708
- Kinzie J, Sack W. (1986) The psychiatric effect of massive trauma on Cambodian children, Journ of Amer.Academy of Child and Adolescent

- Psychiatry, 25, 370-376.
- Lazarus R. Folkman S. (1984) Stress, Appraisal and Coping, N.Y Springer-Vorlag.
- Mansoor Winarini, (2008) Stressors, coping strategies and stress level among adolescents in West Java Indonesia, XXIX International Congress of Psychology, Berlin.
- Rutter, M., Graham, P., Chadwick, F.D., & Yuie, W. (1976) Adolescent turmoil: Fact or fiction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 35-56.
- Thabet Abdel Aziz (1999) Post-traumatic stress reactions in children of war. PO Box 1049, Gaza. Palestine.
- Seifge-Krenke I. N. Kleissinger (2000) Long-Term Effects of Avoidance Coping on Adolescents' Depressive. Symptoms, 29, N6 *Journ. of Youth and Adolescence*.
- Seifge-Krenke, (2000) Causal links between stressful event, coping style, and adolescent symptomatology, *Jour. of Youth and ADOLESCENCE*, VOI 23 675-91.
- Siddique C. D'Arcy (1984) Adolescence stress and psychological well-being, *Journ of Youth and Adolescence* 13 (6) 459-473.
- Weine, S., Becker, D., McGlashan, T., Vojvoda, D., Hartman, S. & Robbins, J. (1995). Adolescent survivors of ethnic cleansing on the first year in America. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1153-1159.
- Zivcic I (1993) Emotional reactions of Children to war stress in Croatia, *Journ. of Amer. Acad. of Child and Adolescent Psychiatry* 32, 709-720.

ემოცია და მეორე ენა

*ნათელა იმედაძე,
ემერიტუს პროფესორი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

*ნინო რაჭველიშვილი,
დოქტორანტი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

2013 წელს პოლონეთის ერთ-ერთი წამყვანი უნივერსიტეტის (კატოვიცე) გამოცემილმა შრომათა სოლიდური კრებულმა გამოსცა საკმაოდ პრეტენზიული სათაურით: „აფექტური განზომილება მეორე ენის ათვისებაში“ (The Affective Dimension in Second Language Acquisition) **დანუტა გაბრის ბარკერის და იოჰანა ბიელსკას** რედაქტორობით. პრეტენზიულს იმის გამო ვუწოდებ, რომ ამ სოლიდურ კრებულში შევიდა საკმაოდ დიდი სპექტრის ნაშრომები: ემოციის, მოტივაციის, ატიტუდის როლის შესახებ მეორე ენის ათვისებაში, მაგრამ – იქნებ, პირიქით, პრეტენზიული სულაც არ არის – რედაქტორებმა ერთი ტერმინით – „აფექტური“ ერთ კრებულში გააერთიანეს მრავალფეროვანი ნაშრომები. კრებული შედგება ოთხი ნაწილისაგან: 1. აფექტური ცვლადები ენის ათვისებაში, 2. მოტივაციის და ატიტუდის როლი სწავლის პროცესში, 3. აფექტურობა ენის პროდუქციაში, და 4. აფექტური განზომილება განათლების კონტექსტში. ნაწილების სათაურებიდან ჩანს, რომ რედაქტორები თანმიმდევრულად იცავენ მათ მიერ არჩეულ ტერმინოლოგიას – არც ერთ სათაურში არ ჩანს ტერმინი ემოცია, თუმცა შინაარსობრივად პირველივე სტატიაში ავტორი – ანეტა პავლენკო (სულ ავტორები 22 ია) აცხადებს შემობრუნებას აფექტური ფაქტორებიდან „ენის სურვილამდე და „აფექტის კომოდიფიკაციამდე“ ანუ, ენის აფექტური ფაქტორის სასაქონლო ღირებულებად გადაქცევამდე. მოცემული სტატია შეიცავს მრავალ საინტერესო მოსაზრებას – ქვემოთ განვიხილავთ მათ. მეორე საინტერესო მიმართულება გამოვლინდა სწავლის პროცესში პოზიტიური აფექტის აღწერის სახით. აქ განსაკუთრებით უცნაურად გვეჩვენება ტერმინ „აფექტის“ გამოყენება – ლაპარაკი არის რატომდა როგორ ჩნდება პოზიტიური განცდები ენის ათვისების პროცესში – ისევ ემოციის ტერმინის გამოყენების გარეშე. ავტორი **ტამი გრეგერსენია**. ასეთი ტერმინოლოგიური მოდიფიკაცია მეორე ენის კონტექსტში (ან საერთოდ მეტყველების პროცესის კვლევის კონტექსტში) აშკარად გამოჩნდა ერმანის, ლივერის და ოქსვორდის ცნობილ მიმოხილვაში მე-

ორე ენის სწავლის ინდივიდუალური თავისებურებების შესახებ (2003, SYSTEM, 31), სადაც სწავლის სტრატეგიების და სტილის გარდა, მიმოხილულია „აფექტური ცვლადები“: მოტივაცია, თვითეფექტურობა, ტოლერანტობა ორაზროვნების მიმართ, შფოთვა და სხვ. ჩვენ მაინც გვიჩვენია კლასიკური ტერმინოლოგიის სისტემაში განვიხილოთ ბოლო წლების კვლევებთან დაკავშირებით ემოციის როლი მეორე ენის სწავლა-სწავლების პროცესში. ამის საფუძველს გვაძლევს არა მარტო ერთგულება კლასიკური ტერმინოლოგიის მიმართ, არამედ ისიც, რომ ლინგვისტიკაში ბოლო წლების ცნობილ პუბლიკაციებში ემოციების გამოხატვის შესახებ, მაგ. Wierzbizcka, Emotion across Languages and Cultures (2009) „ემოციური ცნებების“ ლინგვისტურ ანალიზთან ერთად მკაცრად დაცულია ემოციის ტერმინის ხმარება.

წინა საუკუნის ბოლო მეოთხედის კვლევების მიხედვით, ხაზგასმულია ემოციის ორი ფუნქცია: სასიგნალო და მარეგულირებელი. მეორე ენის სწავლების დროს ემოციური რეგულაცია მიმართულია კონკრეტულ სიტუაციებზე, რომლებიც ჩნდება უცხო ენაზე ლაპარაკის დროს. ნ. ვიტმა ექსპერიმენტულად შეისწავლა ეს საკითხი უცხო ენათა ფაკულტეტის 136 სტუდენტზე (Вопросы психологии 1981, 4). სტუდენტებს უნდა დაესახელებინათ უცხოურ ენაზე მეტყველების პრაქტიკული მეცადინეობის დროს მოთხრობის დასრულებისას გაჩენილი დადებითი ან უარყოფითი ემოციები. წამყვანი ემოციების სახით გამოვლინდა: სიხარული – „საინტერესო თემა მეხმარება აზრის თავისუფლად გამოხატვაში“; შფოთვა – „მეშინია, როცა მიწევს ინგლისურად ლაპარაკი უცხო ადამიანების დასწრებით“; და ბრაზი – „ყველაზე დიდ დაბრკოლებას იწვევს, როცა მაწყვეტინებენ“ ავტორი ასკვნის, რომ მეტყველების ემოციური რეგულაცია გამოიხატება მეტყველების რომელიმე აქტის ემოციურად შეფერილობაში, გარეგანი და შინაგანი სტრესორების გამოყოფაში და დაძლევაში.

ჰორვიცი თავის ნაშრომში „საკლასო ოთახის შფოთვა“ (1986 – 2016) წერს; მოსწავლეები ზოგჯერ ამბობენ: „ვიცი, რომ მაქვს რაღაც ტიპის უუნარობა, – ვერ ვსწავლობ უცხო ენას მონდომების მიუხედავად... დროა იკვლიონ, რომ ზოგიერთი ადამიანი ვერ სწავლობს ენას...“ ჰორვიცის აზრით, ასეთი გამონათქვამები ნაცნობია უცხო ენის მასწავლებლებისათვის. მრავალ ადამიანს უჩნდება ფსიქოლოგიური ბლოკირება უცხო ენის ათვისების მიმართ, მაღალი მოტივირების მიუხედავად. მრავალ შემთხვევაში, ეს არის შფოთვითი რეაქცია, რომელიც ზღუდავს მათ უნარს წარმატებით იმოქმედონ უცხო ენის გაკვეთილზე. შფოთვა არის

დაძაბულობის სპეციფიკური განცდა, რომელსაც ხშირად ადექვატურად ვერ აღწერენ მკვლევრები. „მკვლევრები მხოლოდ ეხლა იწყებენ შფოთვის როლის გაგებას ენის შესწავლის პროცესში. ჩვენ არ ვიცით, რამდენად გავრცელებულია ენის შესწავლის შფოთვა, მისი გავლენა კლასის მუშაობაზე. ვიცით, რომ ინდივიდუალურად ის ფართოდ ცვალებადობს, რომ ზოგიერთის განცდა იმდენად ინტენსიურია, რომ სტუდენტი (შემსწავლელი) საერთოდ ანებებს თავს უცხო ენას.“ ჰორვიცი იძლევა სპეციალურად შემუშავებულ ტესტს – „უცხო ენის საკლასო შფოთვის სკალას,, FLCAS, რომელიც ზომავს შფოთვითი რეაქციის სიდიდეს კონკრეტული კვლევებიდან გამომდინარე.“

მათემატიკის შფოთვის მსგავსად, რომელიც ახდენს ფილტრაციას გარკვეული საქმიანობისათვის (მაგალითად, საინჟინრო), უცხო ენის შფოთვა ასრულებს სელექციის როლს – ბოლო დროს იზრდება საერთოშორისო ბიზნესში გამოსაყენებელი ენების უნარ-ჩვევების და კომუნიკაციის აუცილებლობა, სპონტანური ლაპარაკის ხაზსგასმა უქმნის სიძნელეებს შფოთვის მაღალი დონის შემთხვევაში. მასწავლებელი უნდა უმსუბუქებდეს ამ მდგომარეობას, იზოლაციის და უმწეობის გრძნობებისგან განთავისუფლებას კონკრეტული ხერხებით. საჭიროა დავძლიოთ უცხო ენის შფოთვა, როგორც ფაქტორი, რომელიც აყალიბებს მოსწავლის გამოცდილებას ენის სწავლისას.

ჰორვიცის აზრით, ლიტერატურის მიმოხილვა ავლენს ორ მიზეზს გარკვეული დასკვნების გამოტანისათვის. პირველი მიზეზი მდგომარეობს ენობრივი შფოთვის სპეციფიკურობის აუცილებელ მითითებაში. ეს მხოლოდ გარდნერის კვლევაშია გათვალისწინებული. მეორე მიზეზი მდგომარეობს რეალური ეფექტის გაუთვალისწინებლობაში – როგორ მოქმედებს შფოთვა სწავლის შედეგზე. კლინიკური გამოცდილება უცხო ენის სტუდენტებზე აჩვენებს მკვეთრ პრობლემებს მოსმენაში და ლაპარაკში, მაგ. „გაყინვა“ როლების გათამაშების სიტუაციაში, ტექსტის ზოგადი აზრის გაგებაში, აგრეთვე ტესტირების დროს, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მრავალი გრამატიკული მომენტი უნდა იყოს ერთდროულად აღდგენილი. სტუდენტი ტესტირების შემდეგ აცნობიერებს, რომ იცოდა სწორი პასუხი, მაგრამ არასწორედ შეავსო ნერვიულობის გამო. სტუდენტები, რომლებიც შფოთავენ, ცდილობენ მეტად იმეცადინონ. ზოგიერთ სტუდენტს მიაჩნია, რომ არაფერი არ უნდა თქვას, სანამ დარწმუნებული არ იქნება, რომ ნათქვამი სწორი იქნება. ასეთი რწმენა არის სერიოზული დაბრკოლება გაბმული, თავისუფალი მეტყველებისათვის. *კრეშენი*

ამტიციებს, რომ მნიშვნელობის გამოყოფა მესიჯიდან არის პირველადი პროცესი ენის განვითარებაში. შფოთვა წარმოადგენს აფექტურ ფილტრს, რომელიც ქმნის ინდივიდუალურ მიუღებლობას ენისადმი. მოსწავლეს არ ესმის შეტყობინება და ენის განვითარებაში წინსვლა არ აქვს. მასწავლებელი იღებს არასწორ გადაწყვეტილებას მოსწავლის უუნარობის შესახებ, ან, რომ მას არ აქვს საკმარისი მოტივაცია დავალების შესასრულებლად.

ჰორვიცი გამოჰყოფს 3 ტიპის შფოთვას: 1) კომუნიკაციის გაგების, 2) ტესტის შესრულების, 3) უარყოფითი შეფასების. უცხო ენის შიში არის არა მარტო კომბინაცია ამ სამი შიშის, არამედ თვითშეფასების, გრძნობების, ქცევების კომპლექსი, რომელიც დაკავშირებულია ენის დაუფლების უნიკალურობასთან.

უცხო ენის დაუფლებაში შფოთვის ასეთი მნიშვნელოვანი როლის აღნიშვნის მიუხედავად, სავსებით ვეთანხმებით პავლენკოს, რომელსაც მიაჩნია, რომ ემოციის მონაწილეობა მეორე ენის დაუფლებაში და რეალიზაციაში არ ამოიწურება შფოთვით და, საერთოდ, ემოციის გავლენით ბილინგვალის სამეტყველო პერფორმანსზე (2002). შესასწავლია ის საშუალებები, რომლებსაც ბილინგვალის ემოციების აღსაწერად იყენებს. ავტორი ნაშრომში “ბილინგვიზმი და ემოცია“ „Bilingualism and Emotion“) წერს: მრავალმა მკვლევარმა შეისწავლა ემოციის გავლენა ბილინგვალის სამეტყველო პერფორმანსზე, ნაკლებად შესწავლილია ის საშუალებები, რომლითაც ბილინგვალის ლაპარაკობს ემოციებზე ორივე ენაზე. დასახელებულ ნაშრომში შესწავლილია დისკურსი ემოციების შესახებ ორ ენაზე. „მეორე ენის სოციალიზაცია იწვევს ემოციების კატეგორიების დესტრუქტურიზაციას“. პავლენკო უსვამს ხაზს იმ გარემოებას, რომ მეორე ენის შესწავლის სფეროში მრავალი წელი ენა და ემოცია იხილებოდა, როგორც დაუკავშირებელი მოვლენები, მაგრამ შემთხვევის შესწავლის საშუალებით გამოვლინდა საინტერესო მიმართებები ამ ორ სფეროს შორის – დადასტურდა, მაგალითად, ორი ენის ნარატივები ერთი და იგივე სიტუაციის შესახებ განსხვავდება პიროვნული ჩართულობით და დისტანციით. მაგ. ხორვატი მკვლევარი ნოვაკოვი ამბობს: „ინგლისური სიტყვები არ ატარებენ რეპრესიული აღზრდის ნიშნებს ხორვატული ენისაგან განსხვავებით“, ჩინელი ახალგაზრდა ამბობს: „მეჩინურად ვტირი“.

ვერჟბიციკაის ექსპერიმენტში 40-40-მა ამერიკელმა და რუსმა მონაწილემ ერთი და იგივე სურათის აღწერისას გამოიყენეს: 96 ემოციური სიტყვა რუსულ ენაზე და 66 – ინგლისურზე. ძალიან ცოტა რამ არის ცნობილი ტრანსფორმაციებზე ემოციების კონ-

ცეფტუალიზაციის პროცესში. მაგ. ამერიკელისათვის joy, sadness, anger – პასიური მდგომარეობებია, გამოწვეული გარეგანი სტიმულით. რუსებისათვის радость, печаль, гнев – შინაგანი მდგომარეობებია, იმართება ზმნებით, რაც ხაზს უსვამს აქტივობას, გრძნობის პროცესულურ ასპექტს. ინგლისურში – უფრო ზედსართავებით ან მიმღობით. რუსულში ემოციური აქტივობა არის ადამიანის შინაგანი ცხოვრების ნაწილი. ინგლისურში ხაზსგასმულია კონტროლი (to deal with one's emotion).

მეორე ენის სოციალიზაციის პროცესში ზრდასრული ბილინგვები ცვლიან ემოციურ რეპერტუარს და ემოციების კონცეპტუალიზაციას. ახალი ენის დაუფლება შეიცავს არა მარტო ახალი ენის ფონეტიკას, ლექსიკას, გრამატიკას, არამედ ახალ ასოციაციებს, განსაკუთრებულ სკრიპტებს. ერთი და იგივე სცენის აღსაწერად რუსულ ენაზე იყენებენ აქტივობასთან დაკავშირებულ ზმნებს, ინგლისურში – ზედსართავებს.

ის, რომ ემოციური ფაქტორი ბილინგვიზმის ფორმირებაში მონაწილეობს, საკმაოდ ადრეა დადგენილი – წინა საუკუნის ბოლო მეოთხედის რამდენიმე ნაშრომში.

ჯერ კიდევ 1981 წელს ტრიესტის უნივერსიტეტის პროფესორმა ჯუზეპე ფრაჩესკატომ თავის მონოგრაფიაში „იზოლირებული ორენოვანი“ აღწერა ადრეული ბილინგვიზმის 106 შემთხვევა, სადაც 33 შემთხვევაში დადასტურდა ემოციური არამდგრადობა. ამ ბავშვების ნაწილი იზრდებოდნენ შერეულ ოჯახებში, ან მეორე ენა იყო სკოლაში. ასეთ ვითარებაში დედები, როგორც წესი, ნერვულ დაძაბულობაში არიან, ცდილობენ შეინარჩუნონ თავიანთი ენა, თან, ადაპტირება უნდათ ახალი ენისადმი. ავტორის აზრით, ორენოვნობა თავისი ბუნებით ინდივიდუალური მოვლენაა, ბავშვი შეიძლება წარმატებით ეუფლებოდეს ორ ენას, მაგრამ მისი პოზიტიური გავლენა განისაზღვრება მოცემული საზოგადოებისათვის დამახასიათებელი ატიტუდებით.

თუ გავაგრძელებთ პავლენკოს დებულებების განხილვას დასახელებულ კრებულში (2013), აღსანიშნია მის მიერ ხაზსგასმული პარადიგმის შეცვლა – აფექტურისაკენ შემობრუნება მეორე ენის სწავლების სფეროში. მას მიაჩნია, რომ „აფექტური ფაქტორის“ აღნიშვნა (რაც ხდება ხშირად სახელმძღვანელოებში) არ არის საკმარისი. „აფექტი მოითხოვს მრავალფეროვანი საკითხების განხილვას – მეორე ენის შესწავლის ლინგვისტური, ფსიქოლოგიური და სოციალური ასპექტების ჩართვით და ერთიანი პარადიგმის შეცვლას მრავალი თეორიული და მეთოდოლოგიური მიდგომით“ სახელდობრ, ლინგვისტური ასპექტი გულისხმობს

აფექტის გავლენას პროსოდიაზე, ლექსიკონზე, მორფოინტაქსზე. თეორიული საფუძვლის სიმცირე განსაზღვრავს პარადიგმის სისუსტეს, კერძოდ, სწორხაზოვანი კავშირის ძიებას აფექტურ ფაქტორსა და მიღწევას შორის ფსიქოლინგვისტური თეორიის არასებობის შემთხვევაში. ფსიქოლოგიური განზომილება ეხება აფექტის გავლენას მოტივაციაზე, ენის არჩევაზე და გადაწყვეტილების მიღებაზე. სოციალურ განზომილებას ის მიაკუთნებს სოციალურ კონტექსტს, რომელიც ქმნის ემოციებს, ქცევას და არჩევანს. საკითხავია, რითი განსხვავდება ერთმანეთისაგან ფსიქოლოგიურ ასპექტად მიჩნეული გადაწყვეტილების მიღება და სოციალურ ასპექტად ჩათვლილი არჩევანი? დასკვნის სახით პავლენკო გვთავაზობს მეტ მომავალ ინტეგრაციას ფსიქოლოგიას, ფსიქოლინგვისტიკასა და გამოყენებით ლინგვისტიკას შორის.

აღნიშნული კრებულის სხვა ავტორებსაც ხაზგასმული აქვს აფექტური ფაქტორის როლი უცხო ენის ათვისებაში, კერძოდ, ინგლისური ენის პოლონელი მოსწავლეებისათვის. ასე, Malgorzata Jedynak ამტკიცებს, რომ გამოთქმა არის ემოციის მიმართ უცხო ენის ყველაზე სენსიტიური ასპექტი. განსაკუთრებით საინტერესოა **ტამი გრეგსენის** ენის მოტივაციის ანალიზი პოზიტიური ფსიქოლოგიის ინსტრუმენტის საშუალებით. მას მიაჩნია, რომ ატმოსფერო, განწყობა (vibes), რომელიც კოგნიციის წინ იქმნება, პოზიტიურს ან ნეგატიურ დამოკიდებულებას აჩენს უცხოური ენის მიმართ. ენის მასწავლებელმა უნდა შექმნას პოზიტიური ატმოსფერო, ე.წ/ ფლოუ, რომელიც დაუპირისპირდება შფოთვის აღმოცენებას.

შუმანმა (1997) ერთ-ერთმა პირველმა გაუსვა ხაზი ემოციის როლს მეორე ენის ათვისებაში. მისი აზრით, „ფსიქოლინგვისტურმა და ნეიროლინგვისტურმა კვლევებმა საკმაოდ ნათლად აჩვენეს, რომ ინფორმაცია, რომელიც შემოდის ტვინში, აღწევს პირველად ემოციურ ტვინს და იფილტრება მასში. აქედან გამომდინარე, უნდა დავუშვათ, რომ წარმატება სწავლაში ემოციურად იმართება.“ ენის სწავლის შემთხვევაში აფექტურობა ასრულებს დომინანტის როლს.

დორნიემ და უშიოდამ კრიტიკულად შეაფასეს ფსიქომეტრული კვლევები ამ სფეროში. მათ მიაჩნიათ, რომ „შეუძლებელია განზოგადებული წინასწარმეტყველება იმისა, თუ რა ტიპის მოტივაციას მიყვაროთ სწავლის გარკვეული ტიპისადმი და რა ტიპის პედაგოგიური ჩარევა გეჭირდება – აუცილებელია გავითვალისწინოთ კოგნიციის, აფექტის და სოციალური კონტექსტის გავლენა.

განვითარების პლანში აღნიშნულია, რომ პირველი ენა არ არის აუცილებლად დადებითი ემოციით დატვირთული. მაგ დაფიქსირებულია პოლონელი ქალის მაგალითი (ინგლისელი ქმრით), რომელიც დასჯის დროს ბავშვს ცალკე ოთახში უშვებს პოლონური კომენტარით, ხოლო აქებს ყოველთვის ინგლისურად.

საქართველოში ემოციის და მეორე ენის მიმართება იკვლია რამდენიმე მკვლევარმა (დსერტაციების სახით): ლამარა თოფურიძემ (1983) რომელმაც ჰერვიცზე ბევრად ადრე შეიმუშავა ენობრივი შფოთვის სკალა, ჩაატარა სტუდენტებზე და დაადგინა კორელაცია ენობრივ შფოთვისა და ენის ფლობის დონეს შორის.

ნინო მიქელაძე (2016) დსერტაციაში „უცხოური ენის დაუფლების ტექნოლოგიები სტუდენტთა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებით“ ამტკიცებს, რომ ემოციები ღერძოვან როლს ასრულებენ ენის სწავლების პროცესში და გვთავაზობს „აფექტის როლის გათვალისწინებას და მის შერწყმას ენის სწავლების მეთოდებთან, კერძოდ ინდივიდუალური თავისებურებების წარმოჩენას, შეცდომების მოხსნას, ახალი, ფსიქოლოგიურად ორიენტირებული ტექნოლოგიების შემუშავებას და დანერგვას“.

თუ ჩავთვლით მოტივაციას აფექტური ან ემოციურ განზომილებაში შემავალ ფაქტორებად, ამ კონტექსტში უნდა შევიტანოთ რუსუდან გოგობიას და ნინო რაჭველიშვილის ნაშრომები. რაჭველიშვილის ექსპერიმენტულ ნაშრომში დადგენილია, რომ დადებითი დამოკიდებულება უცხოური – ინგლისური ენის მიმართ განსაზღვრავს ამ ენის დაუფლების დადებით დინამიკას. ავტორი იკვლევს მიღწევის მოტივაციაციის და ატიტუდის როლს მოზარდთა და სტუდენტთა მიერ მეორე – ინგლისური ენის ათვისების ეფექტიანობაში. ავტორის ნაშრომში ნაწილობრივ გათვალისწინებულია დორნეის და უშიოდას მოთხოვნა სოციალური ფაქტორების გათვალისწინების შესახებ მოტივაციის განსაზღვრაში: ავტორი ერთმანეთს ადარებს სასკოლო და საუნივერსიტეტო სიტუაციაში მყოფ ახალგაზრდებს და განსხვავებულ პროფესიაზე ორიენტირებულ სტუდენტებს, კერძოდ, მისი ორი ძირითადი საკვლევი ჯგუფებია განსხვავებული მოტივაციის მქონე სტუდენტები და მოსწავლეები. კვლევა ჩატარდა ორი ძირითადი ინსტრუმენტის საშუალებით: გარდნერის ატიტუდ/მოტივაციის ტესტის (AMTB) და ელიოტის 2008 წ. მოდიფიცირებული კითხვარის საშუალებით, რომელიც მოიცავს 4 ტიპის მიზანს: სრულყოფის, დაოსტატების მიზნის მიღწევას ან აცილებას (Master Approach, Master Avoidance) და შესრულების მიღწევის ან აცილების მიზნებს (Performance Approach, Performance Avoidance Goals). უნდა აღი-

ნიშნოს, რომ ტესტის დასახელება – მიღწევის მიზნის კითხვარი (Achievement Goal Questionnaire) ქმნის გარკვეულ სიძნელეს ფსიქოლოგიური ცნებების: მოტივაციის და მიზნების შერევის გამო.

კვლევის ფარგლებში მოპოვებულ შედეგებზე დაყრდნობით, რამდენიმე დასკვნის გამოტანა შეიძლება: დადგინდა კავშირი ინგლისური ენის სწავლის ატიტუდსა (დადებითი/ უარყოფითი) და მიღწევის მოტივაციას შორის. **კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ არსებობს კავშირი ენის შემსწავლელის წარმატებასა და მიღწევის მოტივაციას შორის. ეს კავშირი განსხვავებულად ვლინდება მიღწევის მოტივაციის სხვადასხვა ფორმაში, კერძოდ, დაოსტატების, სრულყოფის მიღწევა (Master-Approach) და დაოსტატების აცილება (Master-Avoidance) მეტად არის დაკავშირებული წარმატებასთან ენაში, ვიდრე შესრულების მიღწევა (Performance-Approach) და შესრულების აცილება (Performance-Avoidance).**

შედეგებმა აჩვენა, რომ განსხვავებულ სოციალურ და სასწავლო სიტუაციაში მოტივაციური ცვლადი განსხვავებულად გამოიყურება: ბიზნესის სკოლის სტუდენტებსა და ნიუტონის თავისუფალი სკოლის მოსწავლეებთან გამოვლინდა მაღალი კორელაცია დადებით ატიტუდსა და დაოსტატების მიღწევის (Master-Approach) მიზანს შორის. იმ გარემოში, სადაც ენის შემსწავლელებს თავად აქვთ შექმნილი მაღალი სტანდარტები, დადებითი ატიტუდი მჭირდო კავშირშია დაოსტატების მიღწევასთან. სტუდენტები ფოკუსირებული არიან კომპეტენციების სრულყოფილად განვითარებაზე. ამავე დროს, სუსტი კავშირი არსებობს დადებით ატიტუდსა და შესრულების მიღწევის (Performance-Approach) მიზანს შორის. ამ შედეგის მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ ნიუტონის თავისუფალი სკოლისა და ბიზნესის სკოლის სტუდენტებს გააზრებული აქვთ უცხო ენის შესწავლის საჭიროება და ინგლისური ენის როლი წარმატებულ კარიერაში. **შესრულებაზე ორიენტირება ფაქტობრივად ნიშნავს აქ და ამჟამად არსებულ მოტივაციას, მაგალითად: ნიშნის მიღება, შექების დამსახურება, გამოცდის ჩაბარება, ხოლო სრულყოფის მიზანი ყოველთვის ორიენტირებულია მომავალზე.**

კვლევის შედეგებმა ასევე აჩვენა, რომ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება სწავლების სხვადასხვა ფორმასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის. სუსტმა და ძლიერმა ენის შემსწავლელებმა საჯარო სკოლაში განსხვავებული მიღწევის მოტივაცია გამოავლინეს. ენის წარმატებული შემსწავლელები სტუდენტები უფრო მეტად კონცენტრირებული არიან სრულყოფის მიზანზე (Master), მაშინ, როცა ნაკლებად წარმატებულები

– ორიენტირებული არიან შესრულების (Performance) მიზანზე. ამკარა განსხვავება არსებობს სუსტსა და ძლიერს ენის შემსწავლელებს შორის. სუსტი სტუდენტები აცნობიერებენ, რომ უცხო ენის სწავლაში არ არიან წარმატებული, შესაბამისად, არ არიან ცოდნის სრულყოფაზე ორიენტირებულნი, რასაც ვერ ვიტყვით წარმატებული ენის შემსწავლელებზე. ეს განსხვავება არსებობს ფსიქოლოგიის სტუდენტებთან და განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ბიზნესის სკოლის სტუდენტებთან. ბიზნესის სკოლის სტუდენტებისთვის სრულყოფის მიზნის მაჩვენებელი სხვა ფაკულტეტის/სკოლის მაჩვენებლებთან შედარებით უფრო მაღალია, რაც სტატისტიკურად სანდოა, წარმატებულ და სუსტი ენის შემსწავლელ სტუდენტებს შორის არსებობს ამკარა განსხვავება. ასევე ფიქსირდება საჯარო სკოლის სუსტ და ძლიერ მოსწავლეებთან მცირედი სხვაობა დაოსტატების მიზანთან (Master) მიმართებაში, თუმცა, ენის სუსტ შემსწავლელებს აქვთ მაღალი მაჩვენებელი შესრულების (Performance) მიზანზე, ვიდრე ენის ძლიერ შემსწავლელებს. უნდა ვიქროთ, რომ საჯარო სკოლაში აქტუალური შეფასება უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე მომავალ სრულყოფაზე ზრუნვა.

ნიუტონის თავისუფალ სკოლაში, სადაც მოსწავლეები ინტენსიურად სწავლობენ ინგლისურ ენას, არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება ენის სუსტ და ძლიერ შემსწავლელებს შორის. მათ აქვთ განსხვავებული დონის სრულყოფის მიზანი. სუსტი მოსწავლეები აცნობიერებენ, თუ რა ცოდნას ფლობენ, რა საკითხებია მათთვის უცნობი, და არ არიან შეჯიბრებაზე ორიენტირებულნი.

რაჭველიშვილის კვლევის მთავარ სიახლეს წარმოადგენს: **ენის შესწავლის განსხვავებულ სასწავლო ფორმებში, ენის შემსწავლელებს განსხვავებული მიღწევის მიზნები უყალიბდებათ.** უამრავი მიზეზი შეიძლება დასახელდეს ამ დასკვნის ასახსნელად. ენის ზოგი შემსწავლელი აცნობიერებს ინგლისური ენის მნიშვნელობას წარმატებული მომავლისთვის, **ორიენტირებული არიან სრულყოფის მიზანზე და ენის წარმატებით ათვისებაზე.** განსხვავებული სასწავლო გარემო შესაძლოა იყოს მიზეზი, გასხვავებული მიღწევის მიზნის ჩამოყალიბებისა. თანამედროვე და ტექნიკურად აღჭურვილი საკლასო გარემო შესაძლოა არათანაბარ პირობებში აყენებდეს იმ მოსწავლეებს, რომელთაც მსგავსი აღჭურვილობის საკლასო ოთახი არ აქვთ, და შესაძლოა გამოიწვიოს მოსწავლეების მოტივაციის მიზნების დაქვეითება. სასწავლო გარემოში ასევე გასათვალისწინებელია ჯგუფელების/კლასელების ფაქტორი. იმ გარემოში, სადაც ენის შემსწავლელების

უმეტესობას ჩამოყალიბებული აქვს მაღალი მიღწევის მოთხოვნილება, ორიენტირებულია სრულყოფის მიზანზე და ენის წარმატებით შესწავლაზე, ჯგუფის დანარჩენი წევრებიც მარტივად ექცევიან მათი „ზეგავლენის“ ქვეშ და მათაც უჩნდებათ მაღალი მიღწევის მოთხოვნილება და ორიენტირებული ხდებიან სრულყოფის მიზანზე. ხოლო თუ სასწავლო გარემოში ენის შემსწავლლების უმეტესობას არ აქვს მიღწევის მაღალი მოთხოვნილებები და ორიენტირებული არიან მხოლოდ შესრულების მიზანსა და მარცხის არიდებაზე, ძირითადად, ჯგუფის დანარჩენი წევრებიც ორიენტირებული ხდებიან მარცხის არიდებასა და შესრულების მიზანზე. მცირე დრო უცხოური ენის შესწავლაზე აგრეთვე ქმნის მნიშვნელოვან ფაქტორს გნსხვავებული მოტივაციისათვის. მცირე დროში ვერ ხერხდება ნასწავლი მასალის გამტკიცება და საკლასო გარემოს ფარგლებში ავთენტური გარემოს შექმნა. ამის გამო არ აქვთ შესაძლებლობა მეტი თავდაჯერებულობა ჩამოუყალიბდეთ უცხო ენაზე საუბრისას, შესაბამისად მათ აქვთ შიში, სტრესი, კომპლექსი უცხო ენაზე საუბრის დროს და უჩნდებათ სურვილი განერიდონ ამ მარცხს და უცხო ენაზე დაყრდნობით სამომავლო გეგმებს არ სახავენ. ხოლო იმ გარემოში, სადაც დიდი ინტენსივობით მიმდინარეობს უცხო ენის შესწავლა, მოსწავლეებს დაძლეული აქვთ ენის გამოყენების კომპლექსები, მეტი დრო რჩებათ ნასწავლი მასალის გასამტკიცებლად, მეტი თავდაჯერებულობა აქვთ, უცხო ენა არ ასოცირდება მათთვის სტრესთან და თამამად გეგმავენ წარმატებულ მომავალს უცხო ენაზე დაყრდნობით. ირჩევენ იმ პროფესიებს, რომელშიც უცხო ენის გამოყენება უფრო ინტენსიურად სჭირდებათ და ორიენტირებული არიან სრულყოფის მიღწევაზე და მაღალ მოთხოვნილებებსაც უყენებენ საკუთარ თავს. ასაკობრივ ინტერესებს მორგებული სწორედ შერჩეული სასწავლო პროგრამა ერთ-ერთი მეტად საყურადღებო ფაქტორია უცხო ენის სწავლის მოტივაციის ჩამოყალიბებაში, თანამედროვე მეთოდოლოგიით შექმნილი სასწავლო პროგრამები, კურიკულუმები და ავთენტური გარემო საკლასო ოთახში, კეთილგანწყობილი პედაგოგი და სწავლაზე ორიენტირებული პოზიტიური გარემო, კლასში დადებითი ატიმოსფეროს შექმნა არის მოტივაციის გამომწვევი და სრულყოფილების მიზნის ჩამომყალიბებელი. შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სწავლის ადექვატური სტრატეგიებით ადვილად შესაძლებელია დადებითი ატიტუდისა და ენის სწავლის მოტივაციის ამაღლება. მასწავლებლის ფაქტორი მეტად მნიშვნელოვანი ცვლადია მოტივაციის ჩამოყალიბებაში. მასწავლებელმა უნდა გაუღვიძოს

უცხო ენის შემსწავლელებს სრულყოფის ტენდენცია. საგანგებო ყურადღება უნდა იყოს გადატანილი აქტუალური შეფასებიდან მომავალზე ორიენტირებულ კომპეტენციების სრულყოფაზე.

მიღებული შედეგები იძლევა საფუძველს კონკრეტული პედაგოგიური რეკომენდაციისათვის. კერძოდ, უცხო ენის სწავლის პროცესებმა ხელი უნდა შეუწყოს ენის ფლობის სრულყოფის ტენდენციის შემუშავებას, აქ და ამჟამად მიღებული შეფასების ორიენტაციაზე საპირისპიროდ.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Dorneyei Z., Ushioda Ema, Teaching and Resulting Motivation, Language Arts N 26, 2013
- Elliot Andrew and Holly Mcgregor, A 2x2 Achievement Goal Framework, Journal of Personality and Social Psychology, 2001, vol. 80 N3
- Danuta Gabris Barker, Joanna Bielska, The Affective Dimension in Second Language Acquisition, Bristol, Multilingual Matters, 2013
- Tammy Gregsen, Language Learning vibes, What, Why and How to Capitalise for Positive Affect. In „The Affective Dimension in SLA” Multilingual Matters, 2013
- Ehrman M. Leaver B. Oxford R. A Brief Overview of Individual Differences in SLL, System, 33, 2003
- Horvitz El., Horvitz M., Cope J., . Foreign Language Classroom Anxiety , The Modern Language Journal, 70(2), 2016(1986) 125-132
- , Pavlenko Anneta, The Affective Turn in SLA: from Affective Factors to Language Desire and Commodification of Affect, in „The Affective Dimension in SLA, Multilingual Matters, 2013
- Schumann John, Where cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition, Studies an SLA, 16, 231-42 ,1997
- Wierzbicka Anna, Emotions across Cultures: Diversity and Universals, Cambridge University.Press, 1999
- Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения. «Вопросы психологии» 1981.4

STUDY ON ATTITUDES TOWARDS BILINGUALISM OF BILINGUAL CHILDREN AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN DIFFERENT CULTURAL CONTEXT

Dr. Ellen Klemera, Senior Research Fellow, University of Hertfordshire, U.K.

Natela Imedadze, Professor, Ilia State University

Marine Japaridze, Professor, Ilia State University

Fiona Brooks, Professor, University of Hertfordshire, U.K.

INTRODUCTION

1. Bilingualism and Bilingual Child

It is considered that about 50% of the world's population is bilingual. Bilingualism is the capacity of communication in two languages, not by readymade constructions in the one of the languages, but by spontaneous, productive speech in both (Imedadze, 1985).

The investigation showed that Children from the Eastern European countries in the UK are highly likely to have access to, or need to use two or more languages across the multiple environments of the child, such as home, school or local community. This includes children who have been spoken to in two languages at home, or where they have a home language that is different to the language (English) spoken in their childcare provision. These children are growing up being bilinguals. Bilingualism, being bilingual suggests in most cases to except two different cultures: have knowledge of and facility with the beliefs and values of the both cultures, communicate in both languages of given cultural groups, maintain active social relations within these groups.

A great psychologist of 20th century L. Vygotsky stressed that 'The bilingual child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories' (Vygotsky, 1962, p.110). L. Vygotsky considers the bilingualism as an advantageous phenomenon for children's' cognitive development.

One of the early experimental researchers of bilingualism Ianco-Worral in his study conducted in South Africa reported that bilingual children were more oriented to the semantic rather than acoustic properties of words and were more aware of the arbitrary assignment of words to referents than were unilingual children (1972). In studies conducted with Hebrew-English and Spanish-English bilinguals, Ben-Zeev (1977) has re-

ported findings which suggest that bilinguals develop a more analytic orientation to language and more analytic strategy towards language. James Cummins in his experimental study conducted in Dublin with different methodical means on 3 and 6 grades children (Irish and English bilingualism). At both grade levels the bilingual children showed a greater awareness of certain properties of language and was suggested that bilingualism can increase the child metalinguistic awareness. Campbell and Sais got analogical results. (1995). N.Imedadze in her experiments on preschool bilingual children (Georgian and Russian) 1999concluded that bilingualism can be viewed as a condition of facilitating the development of metalinguistic ability.

In the 21th century, considerable number of researchbased on comparison of cognitive development of mono – and bilingual children has beenmade by Ellen Bialystok. In her summarizing work (1916) she considersbilingualism as unique among the contextual and experimental variables that are now include into child development. First, it is unique because of its prevalence. Even monolingual North America includes a surprising degree of bilingualism: in both the US and Canada approximately 20% of the population speaks a language at home other than English. Second, it is unique because of its intensity.Finally it is unique because of its distribution. The most common form of bilingualism, heritage language bilingualism, comes as a natural consequence of being raised in a home where the majority community language is not the language of the home. Because of these factors bilingualism is an ideal topic to examine at this juncture in the history of developmental science. These factors make bilingualism a particularly useful lens for advancing understanding in child development. Yet at the same time it is one of the most difficult variables to study empirically. Bilingualism is neither strongly categorical, nor clearly quantifiable. Children being raised in homes where heritage languages are spoken, but attend school and participate in social activities in the majority language develop varying levels of proficiency in the heritage language.

Questions considered in this issue relate to verbal and cognitive development of bilingual children, but authors do not exclude the role of social factors. We suggest that bilingual children develop varying levels of social interactions and their evaluation of these interactions.

There are a lot of investigations in the psychological literature about the impact of bilingualism on the children's cognitive development. It is well known that Bilingual children have metalinguistic advantages comparably to monolinguals. They have

better attentional and analytical skills (Bialystok, 1999; Campbell, R. & Sais, E. 1995; Kinger, C. Diaz, R. 1991; Fantini, A. 2003; Imedadze, N. 1967; Galambos, S.J., & Goldin-Meadow, S.1990; Goetz, P.2000; Pine, Murphy and Schelletter, 2003; Klemra, E 2005 (MSc project)).

But there are much less investigations in the literature about bilingual children's well-being and psychological health (Vuerenkovsky, 1999). In the same time it is obvious that emigrant children's bicultural competence and acquisition of another culture should have a psychological impact on their personality and psychological health and well-being.

2. Migrants from Eastern European countries

On 1st of May 2004 citizens from the A8 nations (the Czech Republic; Estonia; Hungary; Latvia; Lithuania; Poland; Slovakia; and Slovenia – the A8 countries) obtained free movement and the right to work in the UK. But there has continued to be a steady growth in the inflow of migrants to the UK from non-A8 countries too.

This steady growth in the inflow of migrants to the UK from Eastern Europe actually started at the end of the 20th century and has a strong connection with the collapsing of the Soviet Union and the soviet bloc in the Europe. The Shadow home secretary, David Davis, is quoted as saying: „The survey implies that the number of Eastern European immigrants is over half a million, much more than what the Government now claim and dramatically more than they forecasted.”

The favourable macroeconomic climate (low unemployment) and high standard of living in the UK (GDP per capita) are reasons why immigrants from the Eastern Europe: from A8 countries and non-A8 countries (Bulgaria and Romania? former Soviet Union countries as Ukraine, Georgia and others) may have been attracted to the UK.

Migration and acculturation are assumed to be stressful experiences that may cause psychological distress in people's lives and mainly in children's lives (Bashir, 1993; Berry & Kim, 1988). When immigrants arrive in another country, they often encounter culturally based barriers and need to seek different psychological and social help and support. Especially this applies to children as to most vulnerable subjects of emigrations.

As a result of the steady growth in the inflow of migrants to the UK from Eastern European Countries (members and non-members of the A8 countries) there are increasing numbers of children in the UK with a

cultural heritage from the Eastern Europe. The official number of migrant children in the UK for 2005 was 65.000. The needs of these children should be taken into consideration.

The mental health and well-being of adolescents in general and of young immigrants in particular has received increasing attention over the last two decades (Loeber, Burke, Lahey, Winters & Zera, 2000; Phinney Silberg, Pickles, Rutter, Hewitt, Simonoff, Maes, Corbonneau, Murrelle, Foley & Eaves, 1999; Virta, Sam & Westin, 2004).

The last two decades have seen shifts in ways of thinking about children in the UK. The ratification of the UN Convention on the Rights of the Child in 1991 has brought about a gradual emphasis in policy on 'listening to children and young people' (DfES, 2003). Further, developments within social research have led to the recognition that children are social actors, and that their social relationships and cultures are worthy of study in their own right (Prout and James, 1997). However, with the exception of research on education, less attention has been given to the differences between children along the lines of ethnicity, religion, national identity and cultural heritage.

The evidence from other communities suggests that young people that have a positive and secure attitude to their cultural identity adapt more effectively to migration to a new country (Virta et al 2004).

3. Bilingual children in UK

There is some evidence that in the UK a lot of immigrant families lose their native languages and children gradually completely replace their family's language with English (V. de Klerk, 2001; Rau, 2005, E.Klemera, F.Brooks, 2006). This leads to tensions between the parents and children as the parents don't expect the loss of the cultural heritage and family language and they feel rejected and excluded from all the nuances of their child's conversations.(Klemera,2005).

Several authors (Cauce, A., 2004) discuss the importance of family choices regarding bilingual childrearing in a view of how this choice (which languages to use) may affect other aspects of family life. The author describes non-native English speaker parents' struggle with questions about how to best aid their children's language development. The sample studied by the author is composed of Japanese women married to British Men.

Reviewing the literature about bilinguals choices of language there are several factors influencing why children can lose their family language:

1. In England one of the key national determinates is English monolingualism

This is reflected in a English-only educational system. Drawing on the framework of legitimate discursive practices and languages English is perceived as the language of government and power and awarded legitimacy, while languages spoken by minority groups have no official legitimacy and are not recognised as legitimate languages for learning or schooling (Deirde, M, 2003);

2. Desire to be included in society’s mainstream (Garcia, P, 2005; Y. Kanno, 2000)

Kanno compared the relationship between bilingualism and identity in Japanese kikokushijo, children of Japanese expatriates, while living abroad and in Japan. The results of interview study showed that in North America students’ second language, English, was their majority language. While their primary language – Japanese, was their minority language. Situation reversed when students returned to their country – Japan. The authors think that the majority language, in each context, was seen as the key to participation in society, while the minority language was seen as the key to uniqueness. The different roles that each language played in various contexts represented the 2 conflicting desire of being included in society’s mainstream and asserting uniqueness (Y. Kanno, 2000).

3. Importance of family efforts to keep family language

J.Mills (2001) describes a study of the views of a group of Asian children and young people aged 5—19 regarding their bilingualism. The students had all been born and educated in England. Within the context of a semi-structured interview, they reflected on the role of their languages in their lives. They noted, in general, their lack of proficiency in their Asian languages and their parents’ (in particular, their mothers) efforts to support those languages. These languages were important to these children, especially for maintaining the bond with their families and communities. Consequently these languages were crucial for maintaining the children’s sense of identity as being both British and e.g. Pakistani. The children thus experienced multiple identities to which their languages contributed, and which, on the whole, they accepted with equanimity.

The results of J.Oh study ‘Raising bilingual children: Factors in maintaining a heritage language’ (2003) suggest that linguistic minority

parents can influence their children's maintenance of the heritage language in important ways. The study was conducted with the families from Korean American immigrant backgrounds (N-24). Results indicated that Korean language support both as reported by parents and as observed in the story-time interaction, reliably predicts children's continued use of Korean. Study was focused on the following factors: heritage language support in the home, positive attitudes toward the heritage language, and heritage culture support.

4. Children's participation in family decision on which language to use

Caldas, and Caron-Caldas (2002) studied the language preferences of three French/English bilingual children. The authors were able to demonstrate that as the children moved into adolescence, English speaking increase markedly in their Louisiana (US) home and French speaking remains uniformly high in their summer residence in French-speaking Quebec. Ethnographic data are used to link increasing identification with peers outside the home with the children's construction of an identity which during the adolescence tends more toward parallel monolingualism than bilingualism. Additionally, decreased parental linguistic influence is documented within the home as adolescence progresses.

In conclusion we can summarise that:

1. keeping two languages is advantageous in sense of children's cognitive development;
2. Loosing family language does affect family life of bilingual-multilingual families (loosing identity, cultural heritage, connections with community etc.)
3. Nevertheless, In Great Britain exists the tendency of monolinguality among the children (mostly adolescents.)

Bilingualism in Georgia

Georgia is a one of the Former soviet republics. In the Soviet Union Russian language was the dominant Language. All the official documentations were done in Russian language. Therefore Georgia has a long history of second compulsory language – -Russian. Because Russian language was compulsory Georgian children were growing up as bilinguals. At all schools children studied Russian language from the beginning. There were many Russian schools with Georgian as second language.

It is not surprising that in Georgia most of the people are bilingual.

Bilingualism is encouraged by the society. People usually say: the more languages you speak the better it is for you. Georgia is very international country. Just in Tbilisi (Capital of Georgia) used to live 105 different nationality people: Armenians, Russians, Azerbaijanians and others. Tbilisi used to be a cultural centre for Caucasia (Georgia, Armenia, Azerbaijan).

After the collapse of Soviet Union Georgia still keeps the tradition of bilingualism. Children are still growing up bilingual but the Russian language is replaced by English and other European languages.

The aim of the study

This study focused on the role of bilingualism for immigrant bilingual children of the UK with the particular interest on their attitudes to their cultural identity and cultural heritage. Our investigation shows that the bilingualism for children from the former Soviet Union is likely to be a marker of connection with or rejection of their cultural heritage. The study demonstrates the need for greater attention to be paid to these issues in the understanding of young children's lives.

The aim of the study was to explore the role of bilingualism in family life from the perspective of bilingual children and their parents in two different countries: UK and Georgia.

The main objectives of the study were:

1. Exploration of the factors influencing the loss or maintenance of native/family languages by bilingual children in UK and Georgia;
2. Investigation of bilingual children's attitudes towards their family languages and English language;
3. Comparison of UK bilinguals' attitudes with Georgian bilinguals' attitudes towards their native and majority's language;

Design and methods:

1. Paired interviews method:

Children were interviewed in pairs, usually with a self-selected friend. There are a number of established strengths of the method, notably: Lower drop-out rate, less intimidating, more ethically sensitive to the needs of the child. The paired interview method redresses the power imbalance between the adult researcher and child participants and helps to build trust and support. Participants encourage each other to tell their stories, may be more willing to challenge. The paired interview

provides potentially a 'safe' environment in which to disclose sensitive information, (Hight, 2003).

However in some cases the children requested an individual interview or expressed a preference for a self-selected friend who was non-bilingual, the research team adhered to these requests. The child chooses the language for the interview and all the interviews were translated into English and transcribed verbatim.

2. Focus groups

Two focus groups with Georgian and English bilingual children to explore further the issues revealed in the paired interviews were conducted.

A steering group including academics were set up and a reference group of Georgian children were involved in the development of questions, data analysis and dissemination stages.

3. Participants

Forty in-depth-interviews were conducted in the UK and Georgia with bilingual children and parents of bilingual children. 20 interviews were conducted in England: 10 interviews with the bilingual children and 10 interviews with the parents of bilingual children. 20 interviews were conducted in Georgia: 10 with children and 10 with parents. For the purpose of this study bilingualism was defined as the capacity for communication in two or more languages, as a result of the children having access to a bicultural context between their home environment and the surrounding culture. In the case of the UK children all were defined as bicultural Georgian, and the only second language spoken was English. In Georgia the sample included Turkish, Armenian, Russian, German and Italian bilingual children and the languages spoken by the children reflected this diversity. In addition a number of the children also possessed competent and even fluent language skills in a third language, for example Georgian, Armenian and Russian.

4. Theoretical frame work of research:

Study is drawn on the body of work collectively known as the 'new social studies of childhood', (Christensen & James, 2000; James, Jenks, & Prout, 1998). Underpinning this work is the definition of the child as an active social actor, who has the ability to make sense of their own life.

Moreover the child can employ the meanings they construct to negotiate with and resist the surrounding adult world. (Christensen & James, 2000; James, Jenks, & Prout, 1998; Toren, 1993). This theoretical underpinning enabled an exploration of a previously under explored issue, that of the child's perspective on being bilingual.

Data analysis

A thematic analysis was undertaken (Boyatzis 1998). The data was coded separately by each team and then critically discussed in both the virtual and physical meetings in order to develop and refine the emergent themes. Disconfirming themes were tracked through the interviews and the thematic analysis subsequently re-shaped. All the data was analysed by Nvivo.

Discussion The UK sample

1. Children

The research revealed that Georgian bilinguals who live in the UK did not value Georgian as a heritage language and appeared to actively resist use of the language in settings that might create a sense of cultural distinctiveness, such as among peers or in school.

English-Georgian bilinguals in England use mainly English at home. When children become older and attend English schools Georgian language usually is replaced by English language at home and children become resistant to speak Georgian. The reasons why the children do not wish to speak Georgian in their families are following: The Georgian bilingual children want to be like their English speaking peer group. English become more important for them: they live in England, they study in English, they have English friends to play with etc. The children experience tensions relating to their identity resulting from the desire to conform and identify with their English speaking peer group. These tensions manifest themselves in a rejection of their families' native language. Children overall viewed their second language in a very functional way as a language for holidays to Georgia or as a means to communicate with adults who could not speak English, i.e. 'granny's language'. It was notable that from the children's perspective being bilingual was not socially valued among their UK peers and often stated that they 'did not know' if their UK friends were aware that they could speak a second language.

However the child 's rejection of a heritage language did not appear from this sample to be related to feeling marginalised as a minority community, but instead stemmed from a perception that possessed an English linguistic identity.

All day I speak English, my friends are English

Q. But your parents are Georgian

But we live in England! (Emphasis by child) (Child UK sample).

The predominant view among the UK child sample was that speaking Georgian was an activity that their parents valued and sought to maintain.

Q. What helps you to keep Georgian?

My mum, she wants I speak Georgian

Q. how important is for you that you speak Georgian?

It is important for my mum (child UK sample).

2. Parents

In contrast the parents in the UK sample almost exclusively (1 exception) reported a strong desire to promote Georgian speaking within the home environment as a means of maintains a connection with their country of origin.

Parents (mostly mothers) are not happy with the situation that their children don't speak Georgian. They would like their child to keep his/her Georgian identity. Mothers feel excluded. They themselves do not speak English well enough to understand all the nuances of their child's English conversations.

We live in foreign country; we need to speak the language of this country, English. On the other hand we need to have and keep our family language, Georgian (Parent UK sample).

Coming from a culture where bilingualism the norm, parents had often assumed that their children would 'naturally' desire to be bilingual and were often perplexed by the child's rejection of a second language.

An apparent departure from existing research was that although tensions were manifest between children and parents concerning their language use, the children expressed a sense of ease with an English cantered, predominantly mono-linguistic identity.

The Georgian sample

1. Children

The influence of popular culture and peer relationships were determinants of language use among children in both the UK and Georgian samples. In Georgia bilingualism was perceived by the majority of children to be strongly valued, in both educational and social terms, *'the more languages the better'* was a common phrase in both interviews with children and parents. In contrast to the UK sample proficiency in a second language was seen to be a source of social status among Georgian peers.

Bilingual children who live in Georgia have positive self-confident attitudes towards bilingualism. It is usual for them to speak 2 languages and they feel comfortable with it while English bilinguals feel comfortable just with English. In Georgia children are encouraged to speak two or even more languages by society. It is prestigious to speak European languages (it is connected with the future plans of studying in Europe). The bilingual children in Georgia seemed to be in secure, self-confident position because of their bilingualism. It is quite common in Georgia to be bilingual. (It comes from Russian language compulsivity during Soviet Union time, but now Russian is replaced by other languages, mostly English)

I am very happy that I am bilingual, my mum likes that I speak Russian. I am very proud that I can help my friends in Russian lessons; they ask me for help in Russian. (Child Georgian sample).

Moreover the majority of the children from the Georgian sample accessed popular culture resources such as TV, pop music and literature across the range of languages they spoke. Whereas the UK sample only stated they accessed English popular cultural sources. Thereby further reducing from the child's perspective the value of being bilingual in an English context. A notable contrast between the two samples was that some children in Georgia notably Russian and central European speakers also spoke of maintaining their bilingualism as means of connectivity to a valued linguistic heritage:

At home and at school we speak Georgian. My mum speaks Georgian very well. I but don't want to forget Italian language that's why I speak to her Italian. (Child Georgian sample).

In common with the UK sample a minority of the Georgian children did appear to have an ambivalent attitude to their heritage language, even they expressed a strong desire to speak multiple languages. These

children tended to originate from the more deprived and marginalised communities within Georgia, such as Armenian community. In common with the UK sample these children tended to view their heritage language almost entirely as a means to communicate with family. Exactly how language preferences and use by children in both counties is mediated by the status of their communities is worthy of further exploration, as this may be a valuable indicator of young people's future well-being and sense of long term security in their cultural identity.

In both sets of the children's interviews appears bilingualism's connection with social context, the attachment of the bilingual child to person she is speaking to.

2. Parents

Parents of bilingual children from Georgia expressed a strong desire of that their children speak many languages. For them it is very important that their children speak both family and society language.

q. What can you recommend to other bilingual parents from your experience?

Teach your children as many languages as it is possible.

Q. what languages do you think next generation will speak in your family, do you think they will speak Georgian language?

I hope they will speak a lot of languages. (Parent, Georgian sample).

Parents from Georgia usually are proud that their children speak two or more languages.

I am so glad that my children speak both languages fluently. I am so proud when they demonstrate the knowledge of old Georgian folk rhymes and songs, when they sing these songs. I am also proud that they feel as a Georgians and are very good patriots of Georgia. (Parents sample Georgia)

Conclusions and Future directions

Overall the findings suggest that language use for children from the post soviet societies may be a marker of connection with or rejection of cultural heritage, as well as a vehicle through which children construct and present their cultural identity.

The findings also suggest that adult centred strategies for the maintenance of heritage languages (such a classes) are likely to have a marginal impact on language proficiency. How children from post soviet societies negotiate their cultural identity across the multiple environments

of home, school, community and peer relationship warrants more detailed examination to understand how cultural identity might function both positively and negatively for children from such societies.

References:

- Bialystok Ellen, Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition, 2016
- Bialystok, Ellen, Werker Janet, Editorial: The systematic effects of bilingualism on children`s development [https://doi.org\ 10.1111/desc.12535](https://doi.org/10.1111/desc.12535)
- Ben-Zeev, (1977), The influence of Bilingualism on cognitive Development and cognitive strategies, „Child Development“, 48
- Campbell R. Sais, Accelerated metalinguistic awareness in bilingual children, British Journal of Developmental Psychology, 1995, 13 (1)
- Cummins James, Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness, Journal of Cross-Cultural Psychology 1978, 9
- Galambos S. Goldin Meadow, The Effect of Learning second Languages on Level of Metalinguistic Awareness. Cognition, 34, 1990
- Imedadze N., The Development of Metalinguistic Ability in Bilingual Conditions, VII Congress of the Study of Child Language, San-Sebastian, 1996
- Klemere E, (MSc project), 2005
- Yanco-Worrell, Bilingualism and Cognitive Development, „Child Development“, 43, 1972

ქართულენოვან ბავშვებში ენის ათვისების შესწავლის მეთოდოლოგიური ასპექტები

*ნინო ცინცაძე, პროფესორი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

*თეონა დამენია, დოქტორანტი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

*თამარ კალხიტაშვილი, დოქტორანტი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

*ნინო დობორჯგინიძე, პროფესორი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

*თინათინ ჭინჭარაული, პროფესორი,
ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი*

ენის ტიპური ათვისების პროცესის, მათ შორის მორფო-სინტაქსის სტრუქტურების აღმოცენებისა და ლექსიკური განვითარების შესახებ მონაცემების არსებობა აუცილებელ წინაპირობას წარმოადგენს ენის განვითარების შეფერხებისა და ენის ატიპური განვითარების კვლევებისთვის. ქართულის, როგორც პირველი ენის, ათვისების პროცესი დღემდე არ არის ბოლომდე შესწავლილი. მართალია ენის ათვისების ფსიქოლოგიური ასპექტები განხილულ იქნა ქართველი მეცნიერების რიგ ნაშრომებში, როგორცაა, მაგალითად, დ. უზნაძის ბავშვის ფსიქოლოგია (1947), ნ. ჭრელაშლის ენის ათვისების ფსიქოლოგიური ბუნება (1965) და ა. ავალიშვილის ბავშვის მიერ ენის განვითარება დაბადებიდან 3 წლის ასაკამდე (1961), მაგრამ ისინი არ იძლევიან ქართული ენის ათვისების პროცესის შესახებ სრულ სურათს. პირველი ორი წიგნი ბავშვის ენას განიხილავს განვითარების ფსიქოლოგიაზე ზოგადი დისკუსიის ფარგლებში და ლინგვისტურ მონაცემებს ეყრდნობა მხოლოდ კოგნიტური განვითარების ცალკეული მახასიათებლების დასასაბუთებლად. ავალიშვილის ნაშრომში მოცემულია ბავშვის ენის დღიური, რომლის მონაცემებიც გაანალიზებულია ათვისების ცალკეული საფეხურების ფორმულირებისთვის (ავალიშვილი, 1961). ქართული ენის ათვისების უფრო გვიან პერიოდზე არსებობს კიდევ ორი მონოგრაფია (ბავშვის ენის დღიურები), რომლებიც აღწერს 2-დან 5 წლის ასაკამდე (კახაძე, 1969) და 3-დან 5 წლის ასაკამდე ბავშვების ენობრივ განვითარებას ლონგიტუდური მონაცემების საფუძველზე (იმედაძე, 1957, 1960,

1967). ქართულის ათვისების დენ სლობინის (Slobin, 1989) ჩარჩოს შესაბამისად გადმოცემის პირველი მცდელობა ეკუთვნით ნათელა იმედაძეს და კევინ ტუიტს (ed. Dan Slobin, 1989, vol. 4). თუმცა ის მხოლოდ საწყის ნაშრომს წარმოადგენს და უმეტესწილად ავტორების მიერ შეგროვილი მონაცემების შეჯამებაა 1960/1970-იანი წლებიდან (იმედაძე, 2017).

შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენ დღეისთვის არ გვაქვს სრული სურათი ქართულის, როგორც პირველი ენის, ათვისების თავისებურებებზე როგორც ფსიქოლოგიური, ასევე ლინგვისტური თვალსაზრისით. აღნიშნული ინფორმაცია კი აუცილებელი საფუძველია ყველა იმ ტიპის კვლევისთვის, რომელიც კვლევის ამოსავალ წერტილად ენის გარკვეული ასპექტების ფლობას განიხილავს. ენის ათვისების პროცესის შესწავლა კი, თავის მხრივ, წარმოუდგენელია მხოლოდ ერთი დისციპლინის, იქნება ეს ფსიქოლოგია, თუ ლინგვისტიკა, ფარგლებში.

ენის ათვისების თანამედროვე კროს-ლინგვისტური კვლევა ხორციელდება სხვადასხვა პერსპექტივისა და კვლევის მეთოდოლოგიის გათვალისწინებით. დღეს ენის ათვისების შესწავლის მეთოდოლოგიის განვითარების მესამე ეტაპზე ვართ – დღიურების პერიოდი (1876-1926) და რაოდენობრივი, დიდი შერჩევის კვლევების პერიოდი (1926-1957) ჩაანაცვლა ლონგიტუდური კვლევების პერიოდმა (1957-დღემდე) (Ingram, 1989). კვლევის მეთოდოლოგიის თვალსაზრისით გამოიყენება როგორც ექსპერიმენტული კვლევები, ასევე ენის მატარებლის კორპუსის კომპილაცია ანოტირების სხვადასხვა სქემებთან და ციფრულ სასწავლო გარემოსთან.

ბუნებრივ კონტექსტში შეგროვებული ენობრივი ნიმუშების ანალიზი (LSA) ყველაზე მეტ ინფორმაციას იძლევა ტიპურად განვითარებადი ბავშვების ენის პროდუქციის შესახებ (Brown, 1973; Slobin, 1967; Templin, 1957). ბავშვების მიერ ენის ათვისებისა და დაუფლების პროცესზე ბუნებრივ გარემოში დაკვირვების პროცესი ენის სტატუსის შეფასების ოქროს სტანდარტად ითვლება მრავალი მეცნიერის მიერ (Tager-Flusberg & Cooper, 1999). საგულისხმოა, რომ ეს პროცესი ხელით გაკეთებული ტრანსკრიპტების და ანალიზიდან (Slobin, 1967) გადავიდა კომპიუტერულ პროგრამებზე, რომლებიც სპეციალურად შეიქმნა ენობრივი ნიმუშების ანალიზის ეფექტურობისა და სიზუსტის გასაუმჯობესებლად (MacWhinney, 1995).

ფაქტობრივად, თანამედროვე ფსიქო-ლინგვისტურ კვლევებში ხდება კომპიუტერული მეთოდების ინტეგრირება დასწავლის

მექანიზმების კვლევაში. აქედან გამომდინარე, ნათელია, რომ ენის ათვისების სფეროში კვლევები მჭიდროდ უნდა იყოს დაკავშირებული ციფრულ ლინგვისტიკასთან, რაც, თავის მხრივ, ინფორმაციის დოკუმენტირების, კოდირებისა და ანალიზის სპეციფიკური პლატფორმების არსებობას მოითხოვს.

აღნიშნულის გათვალისწინებით, ენის ტიპური ათვისების სხვადასხვა ასპექტის შესწავლის გზის დასაწყისს წარმოადგენს ქართულენოვანი ბავშვის ენის ნიმუშების ბუნებრივ გარემოში შეგროვების, დოკუმენტირების, კოდირებისა და ანალიზის სტრუქტურირებული პლატფორმის გამოყენება. ლონგიტუდური კვლევის დიზაინი კი, თავის მხრივ, ნათელს მოფენს ენის ათვისების უნივერსალურ vs. სპეციფიკურ ასპექტებს და ხელს შეუწყობს ენის ათვისების კროს-ლინგვისტურ კვლევას.

აღნიშნული მიმართულებით კვლევის პირველ ამოცანას ქართულენოვანი ბავშვისთვის „ბაზისური“ ფორმის და ადრეული ლექსიკონის, მორფოლოგიისა და სინტაქსის სტრუქტურების ათვისების შესწავლა წარმოადგენს.

მოცემული მიზნის მისაღწევად კი მიზანშეწონილია გამოყენებულ იქნას საერთაშორისოდ აღიარებული ინსტრუმენტების – CHILDES (Child Language Data Exchange System, MacWhinney, 2000; <https://childes.talkbank.org/>) მონაცემთა ბაზა, კოდირებული CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) სისტემისა და გაანალიზებული LARSP (Language Assessment, Remediation and Screening Procedure) პროცედურების გამოყენებით.

CHILDES (Child Language Data Exchange System) არის ბავშვის მეტყველების კორპუსი. მონაცემთა სტრუქტურირებული საცავი და მისი ხელსაწყოები გამოიყენება ბავშვისა და ბავშვისადმი მიმართული მეტყველების ანალიზისათვის. პირველი ენის ათვისების ეს ელექტრონული საცავი 1984 წელს შეიქმნა და მასში დაცულია ბავშვის მეტყველების ტრანსკრიპტები 1960-იანი წლებიდან. 26 ენის 130 სხვადასხვა კორპუსიდან თავმოყრილი მონაცემები საჯაროა და ხელმისაწვდომი. კორპუსი არ შეიცავს ქართულენოვან მონაცემებს. ქართულენოვანი ბავშვის პირველი ენის ათვისების ელექტრონული კორპუსი არც საქართველოში შექმნილა.

კორპუსში ტრანსკრიპტები კოდირებულია CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) ტრანსკრიბირების სტანდარტულ ფორმატში. CHAT-ი არის დიალოგური მეტყველების ტრანსკრიბირების სტანდარტი, იგი მოიცავს ტრანსკრიბირების პრინციპებს, რეკომენდაციებს მონაცემების შეგროვებისა და გაციფრულებისთვის. სტანდარტის გამოყენება შესაძლებელია ნებისმიერი

ენის შემსწავლელის მეტყველების დოკუმენტირებისთვის: ბავშვების, მეორე ენის შემსწავლელთა და ენის აღდგენისას (აფაზიის შემთხვევაში). CHAT ტრანსკრიბირების ფორმატი თავდაპირველად გამოიყენებოდა CHILDES-ის კორპუსისათვის, 2001 წლიდან კი ამერიკის ნაციონალური სამეცნიერო ფონდის დაფინანსებით შეიქმნა Talkbank, რომელიც 2018 წლისათვის უკვე აერთიანებდა მეტყველების მთელ რიგ კორპუსებს: AphasiaBank (<https://aphasia.talkbank.org>) აფაზიის ენობრივი კორპუსს; ASD Bank (<https://asd.talkbank.org>) აუტიზმის ენობრივი კორპუსს; BilingBank (<https://biling.talkbank.org>) ბილინგვიზმის კორპუსს, DementiaBank (<https://dementia.talkbank.org>) დემენციის ენობრივი კორპუსს, SLABank (<https://slabank.talkbank.org>) მეორე ენის ათვისების კორპუსს და სხვა. თითოეულ ამ კორპუსს მინიჭებული აქვს ISBN და DOI (digital object identifier) ნომრები. ამ დრომდე მონაცემთა ბაზას 4500-მდე ციტირება აქვს.

სტანდარტის მიხედვით ტრანსკრიბირებული მონაცემების რედაქტირება და ანალიზი CLAN ხელსაწყოთა საშუალებით ხდება. CLAN იძლევა როგორც ტექსტუალური მასალის შექმნის, ასევე ამ მასალის დამუშავებისა და ანალიზის შესაძლებლობას. მაგალითად, შესაძლებელია, მივიღოთ სტატისტიკური მონაცემები ყველაზე ხშირად გამოყენებული ლექსიკური ერთეულის შესახებ, ყველაზე მოკლე ანდა ყველაზე გრძელი სიტყვების შესახებ და ა.შ.

CHILDES-ის კორპუსის პლატფორმა იქნება შემდეგი მიზეზების გამო: ა) მოცემული ინსტრუმენტი სპეციალურად შეიქმნა ზოგადად ლინგვისტური მონაცემების და მათ შორის ბავშვების მეტყველების ნიმუშების აუდიო-და ვიდეო-ჩანაწერების ანალიზის გასამარტივებლად. ბ) CHILDES-ი არ არის დამოკიდებული ენაზე და მისი ადაპტაცია შესაძლებელია ნებისმიერ ენაზე და მისი სანდოობა დადასტურებულია მრავალი კროს-ლინგვისტური კვლევით. გ) CHILDES-ის გამოყენება ამარტივებს ტრანსკრიბირებული მონაცემების სხვა მკვლევრებთან გაზიარებას შეფასებისა და შემდგომი კვლევისთვის. დ) მონაცემთა ბაზა შეიძლება დამუშავდეს ნახევრად-ავტომატიზირებული პროცედურით. ე) CHILDES-ი იძლევა მონაცემების სტატისტიკური და საძიებო პროგრამებით ანალიზის საშუალებას, რაც სპეციფიკურად CHILDES-ის სისტემაში განვითარდა ლაპარაკის ანალიზისთვის.

კვლევის მეთოდოლოგია

2019 წლიდან, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, შოთა რუსთაველის სამეცნიერო ფონდის ფუნდამენტური კვლევების ფარგლებში, ახორციელებს პროექტს, რომლის მიზანია ზემოთ აღწერილი თანამედროვე სტანდარტების დაცვით, ქართულენოვანი ბავშვის ენის ათვისების შესწავლა. კორპუსი შეიქმნება ქართულენოვანი მონოლონგვი 4 ბავშვისა და მათი უშუალო მზრუნველების ლონგიტუდური და კროს-სექციული კვლევის ფარგლებში შეგროვილი მონაცემების საფუძველზე. 2 წლის მანძილზე მოხდება კვლევის დასაწყისში 12 თვის ასაკის და კვლევის დასაწყისში 36 თვის ასაკის 2-2 (ჯამში 4) ბავშვის დაკვირვება და ვიდეო-აუდიო ჩაწერა. თითოეული ასაკობრივი ჯგუფი შედგება 2 ბავშვისგან, რათა მოხდეს კვლევის დიზაინთან დაკავშირებით არსებული შეზღუდვების დაძლევა (კვლევის ხანგრძლივობიდან გამომდინარე კვლევის მონაწილის კვლევიდან გამოთიშვის შესაძლებლობა).

მონაცემების შეგროვება მოხდება ყოველთვიურად თითოეული ბავშვის ლინგვისტური ნიმუშების 5 საათიანი ვიდეო-ჩანაწერების საშუალებით (ჯამში 480 საათი). ბავშვების ვიდეო – და აუდიო-ჩაწერა განხორციელდება თითოეული თვის ყოველი მესამე კვირის მანძილზე, საუბარში ყველაზე აქტიური ჩართულობის მომენტებში ბავშვის ბუნებრივ გარემოში. ყოველთვიურად მოხდება მიღებული ვიდეო/აუდიო მონაცემების არქივირება, ტრანსკრიპირება და კორპუსში ატვირთვა.

კვლევაში მონაწილეთა შერჩევის კრიტერიუმები:

- მონოლინგვური გარემო – სპეციფიკურად, ოჯახის წევრებისა და ძიძისთვის (ასეთის არსებობის შემთხვევაში) ქართული უნდა იყოს მშობლიური ენა. ბავშვის ენობრივი გარემო ასევე უნდა იყოს ქართული.
- სოციალურად მდგრადი ოჯახები თბილისიდან (დიალექტებისთვის თავის არიდების მიზნით), მშობლები, სულ მცირე, საშუალო განათლებით.
- პროექტის დასაწყისში ყველა მონაწილე ასაკის შესაბამისად უნდა იყოს განვითარებული განვითარების ყველა სფეროში, რაც დასტურდება შესაბამისი შეფასებითა და შეფასების ინსტრუმენტებით (ჩვილებისა და ბავშვების შემოწმების,

შეფასებისა და გეგმის გაწერის სისტემა (AEPS*), **თარგმნილი და ადაპტირებული ქართულად).**

– დაცულია გენდერული ბალანსი.

მონაცემების შეგროვების დაწყებამდე კვლევითმა ჯგუფმა მოამზადა ოჯახის წევრები მონაცემების ჩაწერის თაობაზე. მშობლების მიერ ხელმოწერილ იქნა ინფორმირებული თანხმობის ფურცლები იმის დასტურად, რომ ჩანაწერების გამოიყენება მხოლოდ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ლინგვისტიკის ლაბორატორიისა და ბავშვის განვითარების ინსტიტუტის მიერ, ეთიკური საკითხების გათვალისწინებით. ოჯახებს ასევე მიეცათ ინსტრუქცია, რომ ვიდეო-ჩანაწერის დასაწყისში დააფიქსირონ თარიღი და დასასრულს აღნიშნონ, რა კონტექსტში მოხდა ვიდეო/აუდიო-ჩაწერა (დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ. დანართი №1: საინფორმაციო ფურცელი, დანართი №2: ინფორმირებული თანხმობის ფორმა, დანართი №3: კვლევის განხორციელების პროტოკოლი და დანართი №4: მშობლის სახელმძღვანელო).

გრანსკრიბირების პროცესში მოსალოდნელი სირთულეები და გრანსკრიბირების ზოგადი წესები

CHILDES სისტემის გამოყენების შემთხვევაში ქართულ ენასთან მიმართებით შესაძლოა წარმოიშვას შემდეგი სახის სირთულეები: აუცილებელი გახდება, ქართული გამოთქმის შესაბამისი გრანსკრიბირების კონვენციის შემუშავება, რათა გადმოიცეს ზმნიზედა+დამხმარე ზმნის ფორმათა გამოყენების შემთხვევები, ამ კონვენციის მეშვეობით უნდა გადაწყდეს, თუ როგორ იქნება წარმოდგენილი ისეთი მორფემა, როგორიცაა ‘ა’ (დამხმარე ზმნა ‘არის’ ნაწილი). მაგალითად: დიდია ‘დიდი არის’. ორთოგრაფიულად ეს შემთხვევა იწერება, როგორც ერთი განუყოფელი სიტყვა, მაგრამ მორფოლოგიური ანალიზისას უნდა განვიხილოთ როგორც ორი დამოუკიდებელი მეტყველების ნაწილი (დიდი/ზედა. არის/ზმნა&ჰმხ.). ამავე სახის სირთულეს შეიძლება წავაწყდეთ თანდებულებთან დაკავშირებითაც. ისინიც იწერება როგორც ერთი სიტყვა, მაგრამ უნდა გავანალიზოთ როგორც ორი დამოუკიდებელი მეტყველების ნაწილი. მაგალითად: რვეულზე (რვეულისარს. ზეთანდ.).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სტანდარტის მიხედვით გრანსკრიბირებული მონაცემების რედაქტირება და ანალიზი CLAN-ის გამოყენებით, CHAT გაფართოების ფარგლებში მოხდება, რაც

შესაძლებლობას იძლევა, CHILDES-ის სისტემაში აისახოს საუბრის ამსახველი ტექსტი, ასევე ის მეტამონაცემებიც, რომელიც აუცილებელია მასალის სრულყოფილი ანალიზისთვის. ვიდეო მასალის ტრანსკრიბირების დასაწყისში ხდება მონაწილეთა იდენტიფიცირება და თითოეულ მონაწილეს ენიჭება ინდივიდუალური კოდი, რომელიც შედგება ლათინური 3 ასოსგან. მაგალითად: ბავშვის კოდირებისათვის გამოიყენება CHA, დედისთვის MOT, მამისთვის FAT და ა.შ. შესაბამისი კოდი ენიჭება ვიდეოში მონაწილე ნებისმიერ პირს. კოდების მინიჭებასთან ერთად ივსება მონაწილე პირთა შესახებ მეტამონაცემები: მონაწილის როლი, ასაკი, სოციალური კუთვნილება და ა.შ. ეს ყოველივე იძლევა შესაძლებლობას, დაინტერესებულმა მკვლევარმა მიიღოს ინფორმაცია ნებისმიერი პირის შესახებ.

შემდეგ ეტაპზე ივსება მეტაინფორმაცია ვიდეოჩანაწერის შესახებ: ჩანაწერის ენა, ჩაწერის ადგილი, თარიღი, ასევე ხდება სიტუაციის აღწერა, რომელიც წინ უძღვის ჩაწერის დაწყებას.

ტრანსკრიბირების დროს კომენტარის სახით ხდება პარალინგვისტური სახის ინფორმაციის აღწერაც: მაგალითად, ბავშვის მოძრაობა, შესტიკულაცია, ინტერაქცია სხვა პირებთან და ასე შემდეგ. ასევე სპეციალური კოდების მეშვეობით ხდება ბავშვის ტირილის, ყვირილის, კივილის, ონომატოპოეტური ლექსიკის ამსახველი ინფორმაციის დაფიქსირება. ყოველივე ეს მკვლევარს აძლევს შესაძლებლობას, სრულყოფილად შეაფასოს და გააანალიზოს ვიდეოჩანაწერში არსებული მასალა.

საბოლოო ეტაპზე ხდება მასალის დაარქივება და სისტემაში ინტეგრირებისათვის მომზადება. მოცემული სისტემით ტრანსკრიბირებული მონაცემების მაგალითი მოცემულია დანართში №5.

მსგავსი სისტემით მონაცემების შეგროვების შემდეგ შესაძლებელი იქნება სემანტიკური ასპექტების გაანალიზებაც: **ცოდნა ობიექტის შესახებ** – კერძო ობიექტები (დედა, მამა), ობიექტთა კლასები (ძაღვები, სკამები); **ობიექტების ურთიერთმიმართება** – რეფლექსიური (არსებობა, გაქრობა: სათამაშო არის/გაქრა); კლასს შიგნით (ატრიბუცია/რაოდენობა: დიდი ბურთი, ორი ღვეზელი); კლასთა შორის (მოქმედება, მდგომარეობა, კუთვნილება – ჭამს ნამცხვარს, მოსწონს ნამცხვარი, მამიკოს ფეხსაცმელი); **ხდომილებების ურთიერთმიმართება** – (ტემპორალური, კაუზატიური, ეპისტემური – გადაგდება გაქცევამდე (თამაშისას), ჭამა შიმშილის გამო; ცოდნა, როგორ წაიკითხოს მოთხრობა (Bloom&Lahey, 1978)).

მოცემული მეთოდოლოგიის გამოყენების შედეგად მოხდება ქართული ენის ათვისების კორპუსის შექმნა. მასში აისახება ქართულენოვანი ბავშვების მიერ გამოყენებული მორფო-სინტაქსური და ლექსიკური სტრუქტურების სრული სპექტრი. აღნიშნული კორპუსი საშუალებას მოგვცემს წარმოვადგინოთ ქართულის ლექსიკური, სინტაქსური და მორფოლოგიური პროფილის ათვისების სრული მიმოხილვა.

როგორც სამომავლო გეგმა, მოხდება ქართული ენის კორპუსის ინტეგრირება Talk-bank მონაცემთა ბაზაში (CHILDES – MacWhinney, 2000), რაც შექმნის ქართული ენის ათვისების თავისებურებების ინდო-ევროპული ენების ათვისების თავისებურებებთან შედარების საშუალებას საერთაშორისო კროს-ლინგვისტურ და ფსიქო-ლინგვისტურ კვლევებში.

გარდა ამისა, მიღებული მონაცემები საშუალებას მოგვცემს შევექმნათ ენის შეფასების ინსტრუმენტები, როგორცაა, მაგალითად, GE-LARSP-ის პროფილი, რომელიც პირველი ფორმალური პროცედურა იქნება ენის დარღვევების შესაფასებლად ქართულში. აღნიშნული პროფილი საშუალებას მოგვცემს შევადაროთ სხვადასხვა ბავშვის ენა და ასევე, ერთი და იგივე ბავშვის ენა განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე.

მიღებული მონაცემები, ვიდეო/აუდიო-ჩანაწერები შეიძლება გაანალიზდეს პრაგმატული განვითარების შემდეგი კატეგორიების ქრილშიც: ობიექტების და აქტივობების მოთხოვნა, უარი, კომენტირება; ინფორმაციის მოთხოვნა, კითხვებზე პასუხი; „გთხოვ“ თავაზიანი ფორმები, საუბარი არარსებულზე, მისრეპრეზენტაციაზე; ინფორმაციის დაზუსტების მოთხოვნა; წარსული მოვლენების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება, მსჯელობა, წინასწარმეტყველება, სიმპათიის გამოხატვა, წარმოსახვითი როლები, ურთიერთობის შენარჩუნება (Golinkoff, 2016).

ქართულენოვანი ბავშვის ანოტირებული/მთლიანად კოდირებული ენის კორპუსის შექმნა, რომელიც მისაწვდომი იქნება მკვლევრებისთვის როგორც საქართველოში, ასევე საერთაშორისოდ, გამოყენებული იქნება ბავშვის მიერ ენის ათვისებისა და გამოყენების საკითხებით დაინტერესებელი სხვადასხვა სფეროს მეცნიერის მიერ. ეს მოგვცემს ენის მრავალი ასპექტის (მორფოლოგია, სინტაქსი, სემანტიკა, პრაგმატიკა) და ამავე დროს ენის ათვისების კულტურული მახასიათებლების გაანალიზების საშუალებას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ავალიშვილი, ა., 1961, ბავშვის მეტყველების განვითარება და-
ბადებიდან 3 წლის ასაკამდე, საქართველოს მეცნიერებათა
აკადემია, თბილისი
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language dis-
orders*. New York: Wiley.
- უზნაძე, დ., 2003, ბავშვის ფსიქოლოგია, თბილისი, „ქართუ“
- Crystal, D., Fletcher, P., & Garman, M. (1976). *The grammatical analysis
of language disability: a procedure for assessment and remediation*.
London: Edward Arnold
- Imedadze N., 1991 – *Crosslinguistic Studies in Child Language*, „*Studia
Linguistica*“, 45, 31-35
- Imedadze N., 1992 – *The Acquisition of Georgian*, in „*Crosslinguistic
Study of Child Language*“, ed. by D.Slobin, Lawrence Erlbaum ass.
Hillsdale, London (with K.Tuite), 39-111
- Imedadze N. 1996, *The Role of Preverbs in Georgian Child Language*, VII
International Congress for the Study of Child Language, Istanbul
- Imedadze N. 1997, *On the early development of Georgian inflection, with
special emphasis on the verb*, *Study of Pre – and Protomorphology*,
Osterreichschen Akademie der Wissenschaften, Wien
- Imedadze N. 1999 – *Motion Verbs in Georgian Children Narratives*,
„*Psychology of Language and Communication*“ vol.3 N.1, Energia
Publ. Warszawa ,61-76;
- Ingram, D. 1989, *First language acquisition: Method, description, and
explanation*. Cambridge & New York: Cambridge University Press;
- კახაძე, ვ. (1969). 2-დან 5 წლამდე ბავშვის მეტყველების განვითარება.
- MacWhinney, B., 1995, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk.
2nd Edition*. (Second ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B., 2000, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk.
3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin D., 1996, from „*thought and language*“ to „*thinking for speaking*“
in Gumperz & Levinson eds, *Rethinking linguistic relativity*. Cam-
bridge University Press, 70-96
- Slobin D. 2005, *Thinking for Speaking*, *QUALIA 2 Jahrgang 2*
- Slobin D. (ed.) 1985 – 1993: *Crosslinguistic study of Child Acquisition*,
Cambridge University Press
- Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999). *Present and future possibilities
for defining a phenotype for specific language impairment*. *J Speech
Lang Hear Res*. 1999 Oct;42(5):1275-8.

სტატია მომზადებულია შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის მიერ დაფინანსებული ფუნდამენტური გრანტის №FR018-782 „ენის ათვისება ქართულენოვან ბავშვებში“ ფარგლებში.

დანართი №1: საინფორმაციო ფურცელი

ენის ათვისება ქართულენოვან ბავშვებში

შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდის მიერ დაფინანსებული ფუნდამენტური გრანტი №FR018-782

შესავალი

გიწვევთ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტში, პროფ. თინათინ ჭინჭარაულის ხელმძღვანელობით მიმდინარე კვლევაში მონაწილეობის მისაღებად. მოცემული კვლევის მიზანია ქართულენოვანი ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესის შესწავლა.

გთხოვთ, ყურადღებით წაიკითხოთ კვლევის შესახებ ინფორმაცია, დასვით კითხვები კვლევასთან დაკავშირებულ ნებისმიერ საკითხზე და გადაწყვიტოთ, გასურთ თუ არა კვლევაში მონაწილეობის მიღება.

მიზანი

კვლევის ძირითად მიზანს წარმოადგენს ქართულენოვანი 4 ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესის შესწავლა 2 წლის მანძილზე.

კვლევაში მონაწილე პირთა შერჩევა

კვლევაში მონაწილეობას მიიღებს ორი 1 წლის ასაკისა და ორი 3 წლის ასაკის ტიპური განვითარების მქონე ბავშვი. ბავშვების შერჩევა განხორციელდება ილიას სახ. უნივერსიტეტის ბავშვის განვითარების ინსტიტუტის თანამშრომლების მიერ ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შეფასების საფუძველზე.

ნებაყოფლობითი მონაწილეობა

საკვლევ პირს და მის კანონიერ წარმომადგენელს (მშობელს, მეურვეს) შეუძლიათ თავად გადაწყვიტონ, მიიღონ თუ არა კვლევაში მონაწილეობა. მათ ასევე ნებისმიერ დროს ექნებათ შესაძლებლობა, უარი თქვან კვლევაში მონაწილეობის გაგრძელებაზე.

საკვლევი ჩარევა

კვლევას არ ახლავს არანაირი საფრთხე ან სამედიცინო ჩარევა. ის მოიცავს ბუნებრივ, სახლის პირობებში ბავშვის ენობრივი

ნიმუშების ვიდეო-ჩაწერას ისეთი აქტივობების განხორციელები-სას, როგორცაა თამაში, მსუბუქი წახემსება და წიგნის თვალი-ერება.

ვიდეო-ჩაწერა უნდა განხორციელდეს **ყოველი თვის მესამე კვირის მანძილზე 5 დღის განმავლობაში**.

1 ვიდეო-ჩაწერის ხანგრძლივობა უნდა იყოს 20-30 წუთი, თუმცა ხანგრძლივობა შეიძლება გაიზარდოს ან შემცირდეს ბავშვის აქტივობის ხანგრძლივობის შესაბამისად. კერძოდ, არ ვწყვეტთ ჩაწერას, სანამ ბავშვი, მაგალითად, არ დაამთავრებს თვითონ თამაშს და არ გადავა რაიმე სხვა აქტივობაზე. შეეცა-დეთ, რომ ერთ გარემოში გქონდეთ უწყვეტად სულ მცირე 20 წუთიანი ჩანაწერი. დღის მანძილზე უნდა გაკეთდეს ჯამურად სულ მცირე 1 საათიანი ჩანაწერი. მაგალითად, 20 წუთი თამაშის ჩანაწერი, 20 წუთი წახემსების ჩანაწერი და 20 წუთი წიგნის თვა-ლიერების ჩანაწერი.

ვიდეო – კამერა ისე უნდა იყოს განთავსებული, რომ მაქსიმა-ლურად ჩანდნენ როგორც ბავშვი, ასევე უფროსი. გამოსახულებ-ის მაქსიმალური ხარისხის მისაღებად კამერა არ უნდა იყოს გან-თავსებული ღია ფანჯარასთან ან არ უნდა უყურებდეს ნათურას. ჩაწერა უნდა ხორციელდებოდეს მყუდრო გარემოში (გამორთუ-ლი უნდა იყოს ტელევიზორი, რადიო, კომპიუტერი ან ხმაურის გამომწვევი ნებისმიერი სხვა ხელსაწყო).

ყოველი ჩანაწერის დასაწყისში აუცილებელია დასახელდეს თარიღი, ჩაწერის დაწყების დრო, ბავშვის გარდა სხვა მონაწილე პირების სახელები და ბავშვთან მათი კავშირი (დედა, მამა, ბე-ბია, ბაბუა, მამიდა, დედის მეგობარი და ა.შ.).

ხანგრძლივობა

კვლევის მონაწილეებზე დაკვირვება გაგრძელდება 2 წლის განმავლობაში. დროის ამ პერიოდში ყოველთვიურად მოხდება საშუალოდ 5 საათის ხანგრძლივობის ვიდეო-ჩანაწერის გაკეთება.

გვერდითი/არასასურველი ეფექტები

კვლევა გამორიცხავს რაიმე სახის გვერდით/არასასურველ ეფექტებს.

რისკი

კვლევას არანაირი რისკი არ ახლავს თან.

დისკომფორტი

კვლევის პროცესში გათვალისწინებული პროცედურები მო-

ნაწილე პირთა რაიმე ტიპის დისკომფორტთან არ არის დაკავშირებული.

სარგებელი

კვლევა ტარდება სამეცნიერო მიზნით. კვლევის მონაცემები საშუალებას მოგვცემს შევისწავლოთ ქართულენოვანი ბავშვის მიერ ენის ათვისების პროცესი. მიღებული მონაცემები საფუძვლად დაედება ენისა და მეტყველების განვითარების შესაფასებელ ქართულენოვან ინსტრუმენტებს.

წახალისება

ბავშვის კანონიერ წარმომადგენელთან (მშობელი, მეურვე) შეთანხმებით მოხდება ბავშვისთვის კვლევაში მონაწილეობის ანაზღაურება (მის მიერ გაწეული მომსახურების შესყიდვა).

კონფიდენციალობა

მიღებული მონაცემები დაიშიფრება კვლევის მონაწილის ნომრის მიხედვით, დაცული იქნება ბავშვის განვითარების ინსტიტუტში და ხელმისაწვდომი იქნება მხოლოდ სამეცნიერო დანიშნულებით. მაიდენტიფიცირებელი ან რაიმე სახის პერსონალური ინფორმაცია, რომელიც ვიდეო-ჩანაწერში შეიძლება აისახოს, სრულიად დაცული იქნება გავრცელებისგან. **ამ კვლევის შესახებ ინფორმაციას მიიღებენ მხოლოდ მკვლევარები და ის ორგანიზაცია, რომლის სახსრებითაც ეს კვლევა ტარდება – შოთა რუსთაველის ეროვნული სამეცნიერო ფონდი.** კვლევის ფარგლებში მიღებული ვიდეო-მასალის სხვა მიზნით გამოყენების საჭიროების შემთხვევაში ბავშვის კანონიერ წარმომადგენელთან მოხდება დამატებითი შეთანხმების გაფორმება.

კვლევის მიგნებების გაზიარება: კვლევის შედეგები გამოყენებულ იქნება სამეცნიერო კონფერენციებსა და სამეცნიერო პუბლიკაციებში მონაწილეების მაიდენტიფიცირებელი ინფორმაციის გამოყენების გარეშე.

კვლევაში მონაწილეობის შეწყვეტა

მკვლევარს უფლება აქვს შეწყვიტოს კვლევის მონაწილესთან თანამშრომლობა (გამორიცხოს კვლევიდან), როგორც კვლევის კრიტერიუმებისთვის შეუსაბამო. დაუშვებელია კვლევიდან გამორიცხვა რაიმე დისკრიმინაციული საფუძველით.

უარის თქმის ან შეწყვეტის უფლება: კვლევაში მონაწილეობა არის ნებაყოფლობითი. კვლევის მონაწილეს შეუძლია განაცხადოს

ხადოს უარი კვლევაში მონაწილეობაზე კვლევის დაწყებამდე ან მოგვიანებით, ნებისმიერ მომენტში, კვლევის დაწყების შემდეგ.

მკვლევრები მიაწოდებენ კვლევის მონაწილეს ინფორმაციას კვლევაში ნებისმიერი ცვლილების შესახებ, რასაც შესაძლოა გავლენა ჰქონდეს მათ კვლევაში მონაწილეობაზე.

საკონტაქტო ინფორმაცია

კვლევის ხელმძღვანელი: _____

ნებისმიერ კითხვაზე პასუხის მიღება შესაძლებელია ასევე კვლევაში მონაწილე სხვა მკვლევრების მეშვეობით.

დანართი №2: ინფორმირებული თანხმობის ფორმა

ინფორმირებული თანხმობა

ვადასტურებთ, რომ გავეცანით საინფორმაციო ფურცელში აღწერილ ინფორმაციას კვლევის შესახებ. გვექონდა შესაძლებლობა დაგვესვა ჩვენთვის მნიშვნელოვანი კითხვები და ყველა დასმულ კითხვაზე მივიღეთ გასაგები და ამომწურავი პასუხი. მოგვაწოდეს ინფორმაცია მთავარი მკვლევარისა და მისი საკონტაქტო ინფორმაციის შესახებ. ასევე მივიღეთ ინფორმაცია კვლევის პროცესში შეგროვებული ინფორმაციის კონფიდენციალობის შესახებ და იმის თაობაზე, რომ კვლევას არანაირი რისკი არ ახლავს თან. ასევე, მივიღეთ ინფორმაცია, რომ მოხდება ანაზღაურება კვლევაში ბავშვის მონაწილეობისათვის (ფინანსური წახალისება).

როგორც კვლევაში მონაწილე პირის კანონიერი წარმომადგენელი, თანახმა ვარ ბავშვმა მიიღოს კვლევაში მონაწილეობა. ასევე, თანახმა ვარ განვახორციელო ვიდეო-ჩაწერა ყოველი თვის მესამე კვირის მანძილზე საშუალოდ 5 საათის ხანგრძლივობით. ბავშვის მიერ (ამ მომსახურების გაწევაზე) კვლევით პროცედურებში მონაწილეობაზე ნებაყოფლობით ვაცხადებ თანახმობას და ვადასტურებ ხელმოწერით:

კვლევის მონაწილის (ბავშვის)

სახელი, გვარი: _____

კვლევის მონაწილის (ბავშვის) კანონიერი წარმომადგენლის (მშობელი/მეურვე) სახელი, გვარი:

კვლევის მონაწილის (ბავშვის) კანონიერი წარმომადგენლის (მშობელი/მეურვე) ხელმოწერა:

თარიღი: _____

კვლევაში მონაწილეობის მისაღებად მოწვეული პირი და მისი კანონიერი წარმომადგენელი (მშობელი/მეურვე) დეტალურად გაეცნო საინფორმაციო ფურცელს, ინფორმირებული თანხმობის ფორმას, მათ ჰქონდათ შესაძლებლობა დაესვათ კითხვები. ვადასტურებ, რომ მათ ნებაყოფლობით განაცხადეს თანხმობა კვლევაში მონაწილეობაზე.

მკვლევარის სახელი და გვარი: _____

ხელმოწერა: _____

თარიღი: _____

თანხმობის ფორმის ერთი ასლი გადაეცა კვლევის მონაწილის კანონიერ წარმომადგენელს _____

დანართი №3: კვლევის განხორციელების პროტოკოლი

კვლევის განხორციელების პროტოკოლი

კვლევაში მონაწილეთა შესარჩევად მოხდება კვლევის შესახებ ინფორმაციის გამოქვეყნება ბავშვის განვითარების ინსტიტუტის ფეისბუქის გვერდზე და ასევე სოციალური ქსელის მშობლებისთვის განკუთვნილ ჯგუფებში.

გამონმაურების საფუძველზე მოხდება მშობელთან/ბავშვის კანონიერ წარმომადგენელთან სატელეფონო გასაუბრება შეხვედრის თარიღისა და დროის შესათანხმებლად.

მშობელთან/ბავშვის კანონიერ წარმომადგენელთან პირველი შეხვედრის დროს მოხდება შემდეგი საკითხების გავლა:

1. კვლევის ძირითადი მიზნის და პროცესის გაცნობა (საინფორმაციო ფურცელი)
2. ბავშვის ასაკის დაზუსტება
3. ბავშვის ენობრივი გარემოს დაზუსტება

პირველ შეხვედრაზე თუ მშობელი გამოაცხადებს კვლევა-

ში მონაწილეობაზე პირველად თანხმობას, მოხდება ბავშვთან ერთად შეხვედრაზე შეთანხმება. ბავშვთან შეხვედრის მიზანია ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შეფასება, რის საფუძველზეც შესაძლებელი იქნება ბავშვის კვლევაში ჩართვა.

ბავშვის შეფასება დაიგეგმება ბავშვისთვის ოპტიმალურად მისაღებ დროს (ძილის და კვების რეჟიმის გათვალისწინებით).

თუ ფსიქიკური განვითარების შეფასება აჩვენებს, რომ ბავშვს აღენიშნება ამა თუ იმ სფეროში განვითარების სირთულეები, მშობელს მიეცემა რეკომენდაციები შესაბამისი ჩარევის განსახორციელებლად.

თუ ბავშვის ფსიქიკური განვითარება ტიპური ასაკობრივი ნორმების შესაბამისი იქნება და თუ მშობელი თანახმა იქნება კვლევაში მონაწილეობაზე, მოხდება ინფორმირებული თანხმობის ფურცელზე ხელმოწერა, ბავშვი გახდება კვლევის მონაწილე.

კვლევის ტექნიკური ასისტენტი გაუწევს ოჯახს კონსულტირებას ვიდეო-კამერის გამოყენების პრინციპებთან დაკავშირებით. ასევე ტექნიკური ასისტენტი იქნება პასუხისმგებელი ყოველ თვე ვიდეო-ჩანაწერის მკვლევრებისთვის გადაცემაზე.

დანართი №4: მშობლის სახელმძღვანელო

მშობლის სახელმძღვანელო

ვიდეო-ჩანაწერა უნდა განხორციელდეს ყოველი თვის მესამე კვირის მანძილზე 5 დღის განმავლობაში სახლის პირობებში 3 ბუნებრივ გარემოში: **თამაშის დროს, მსუბუქი წახემსების დროს და წიგნის თვალყურებისას.**

1 ვიდეო-ჩანაწერის ხანგრძლივობა უნდა იყოს 20-30 წუთი, თუმცა ხანგრძლივობა შეიძლება გაზარდოთ ან შეამციროთ ბავშვის აქტივობის ხანგრძლივობის შესაბამისად. კერძოდ, არ ვწყვეტთ ჩანაწერას, სანამ ბავშვი, მაგალითად, არ დაამთავრებს თვითონ თამაშს და არ გადავა რაიმე სხვა აქტივობაზე. შეეცადეთ, რომ ერთ გარემოში გქონდეთ უწყვეტად სულ მცირე 20 წუთიანი ჩანაწერი. დღის მანძილზე უნდა გაკეთდეს ჯამურად სულ მცირე 1 საათიანი ჩანაწერი. მაგალითად, 20 წუთი თამაშის ჩანაწერი, 20 წუთი წახემსების ჩანაწერი და 20 წუთი წიგნის თვალყურების ჩანაწერი.

გთხოვთ, ვიდეო – კამერა ისე განათავსოთ, რომ მაქსიმალურად ჩანდნენ როგორც ბავშვი, ასევე უფროსი. გამოსახულების მაქსიმალური ხარისხის მისაღებად კამერა არ უნდა იყოს გან-

თავსებული ღია ფანჯარასთან ან არ უნდა უყურებდეს ნათურას. გთხოვთ, ჩაწერა განახორციელოთ მყუდრო გარემოში (გამორთული უნდა იყოს ტელევიზორი, რადიო, კომპიუტერი ან სმაურის გამომწვევი ნებისმიერი სხვა ხელსაწყო).

გთხოვთ, ყოველი ჩანაწერის დასაწყისში დაასახელოთ თარიღი, ჩაწერის დაწყების დრო და ბავშვის გარდა სხვა მონაწილეები და მათი კავშირი ბავშვთან (დედა, მამა, ბებია, ბაბუა, დედის მეგობარი და ა.შ.).

ტექნიკური ასისტირებისთვის

შეგიძლიათ დაუკავშირდებთ _____

ტელ. _____

კვლევასთან დაკავშირებული ნებისმიერი კითხვით

შეგიძლიათ დაუკავშირდეთ კვლევითი პროექტის

_____ ტელ. _____

დიდი მადლობა თანამშრომლობისთვის.

დანართი №5: ტრანსკრიბირებული მონაცემების მაგალითი

```
@Begin
@Languages:      kat
@Participants:   CHI Target_Child, MOT Mother, GRA
                  Grandmother
@ID:             kat|GCLC|CHI||female|TD|White,MC|Targ
                  et_Child|||
@ID:             kat|GCLC|MOT|||White,MC|Mother|||
@ID:             kat|GCLC|GRA||female||White,MC|Grandmo
                  ther|||
@Location:       Tbilisi; GE
@Media:GAB10316, video
@Date:           07-JULY-2019
@Layout:         Living room
@Situation:      Is playing with the box. The box is falling
                  down and the child is falling too.
*MOT:            p'uh@o.
*MOT:            p'uh@o.
%com:           mother is helping the child to get up.
*MOT:            oba@o, bam dagich'ira?
%com:           child is jumping on the box.
*CHI:           nana@p.
```


%com: child is going to the baby-jumper, she is taking something.
*MOT: ara, es aghar ginda!
*MOT: aghar ginda es!
%com: she is going to the table and to the sofa, and is dropping something, she is taking it and is giving it to mother.
*MOT: aba, mome!
*CHI: aha@p.
*MOT: chemi gots'i!@f.
*MOT: mome, ara, vso@z:bar!
%com: she is going to the door and wants to open it.
*CHI: mama.
*CHI: aha@p.
%com: she wants to take the key.
*CHI: mama.
*MOT: ak mere shevidet!
%com: mother is holding child and she is shaking her, the child is standing on the carpet.
@End

ბავშვის მეტყველება: რომან იაკობსონის ლინგვისტური და ნათელა იმედაძის ფსიქოლინგვისტური პარალელები

მანანა გაბაშვილი,

პროფესორი, საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტი
(GIPA)

„აქ მინდა გავიხსენო ერთი ამბავი, რომელიც ჩემთვის არის დიდი პიროვნული და ემოციური მნიშვნელობის. როდესაც მოხსენებას ვაკეთებდი, წინასწარ ვნახე, პროგრამაში ეწერა იაკობსონი და მივმართე მას ტექნიკურ საკითხზე კითხვით, მან კი მშვენიერი რუსულით მიპასუხა. მეორე დღეს ლინგვისტებისგან გავიგე, რომ ეს იყო რომან იაკობსონი, ნომერ პირველი ლინგვისტი მსოფლიოში. შემაჯამებელ სხდომაზე მან ჩემი მოხსენება შეაქო და ჩემთვის ეს იყო ძალიან სასიხარულო..“

ნათელა იმედაძე

ბავშვის მიერ მშობლიური ენაზე ამეტყველების სისწრაფე და სიადვილე, რასაც ნათელა იმედაძე მოხდენილად უწოდებს მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებას (იმედაძე, 2017)¹, რომან იაკობსონის კვლევის საგანიც იყო. თუმცა იაკობსონი ბავშვის მეტყველებას (და არა მხოლოდ მას, არამედ აფაზიასაც) ძირითადად სხვათა მიერ ჩაწერილი მასალის საფუძველზე განიხილავდა, ეს სულაც არ აკნინებს მის წვლილს ამ სფეროში. უფრო მეტიც, იაკობსონის ბევრი მოსაზრება წინ უსწრებს და ერთგვარად განსაზღვრავს კიდევ მომდევნო ეტაპების ფსიქოლინგვისტიკისა თუ ნეიროფსიქოლოგიის² ბევრ საინტერესო მიგნებას. ამავე დროს, უნდა ითქვას ისიც, რომ თავისი მრავალმხრივი ინტერესებისა და იმ გავლენის მიუხედავად, რაც იაკობ-

1 „რატომ საიდუმლოება? წლების განმავლობაში ვასწავლიდი მეტყველების განვითარებას და ვხვდებოდი საოცარ ფაქტს – სტუდენტები ვერ ხედავდნენ ვერაფერს უცნაურს იმაში, რომ 2 – 3 წლის ბავშვი რამდენიმე თვეში ყოველგვარი სიძნელის გარეშე ეუფლება დედაენის გრამატიკის ურთულეს სტრუქტურებს, და ეს როგორც წესი, შეუმჩნეველი რჩება არა მარტო დილეტანტი დამკვირვებლებისათვის, არამედ ზოგჯერ ამ მოვლენასთან პროფესიონალურად დაკავშირებული ადამიანებისთვის“ (გვ.4)

2 შტრ. Akhutina, T. (2003). Roman Jakobson and the Development of Russian Neurolinguistics. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nos. 3/4, May–June/July–August, pp. 129–158.

სონმა ბევრ მიმდინარეობაზე, თუნდაც – კულტუროლოგიასა თუ ფსიქოლოგიაში (ლაკანისეული ფსიქოანალიზის ჩათვლით)³ მოახდინა, ის მაინც თავს მხოლოდ და მხოლოდ ლინგვისტად თვლიდა, რაც აღნიშნა კიდევ ერთხელ ნახევრად ხუმრობით: „Linguista sum; linguistici nihil a me alienum puto”⁴ და სავსებით სერიოზულადაც, როდესაც აფაზიურ დარღვევებს განიხილავდა „... as a mere linguist versed neither in psychology nor in medicine, I shall confine myself strictly on linguistic observations of linguistic facts only” (Jakobson, 1964)

წინამდებარე სტატიაში, რასაკვირველია, ვერ მოვახერხებთ ბავშვის მეტყველების იაკობსონისეული კონცეფციის სრულ ანალიზს, ჩვენი მიზანი გაცილებით მოკრძალებულია და მისი მდიდარი შემოქმედებიდან მხოლოდ რამდენიმე მომენტზე ყურადღების გამახვილებას გულისხმობს, რომლის გამოძახილიც კარგად ჩანს თანამედროვე ფსიქოლინგვისტიკაში, კერძოდ – ნათელა იმედაძის შრომებში.

ბავშვი – იმიტატორიცაა და შემოქმედიც – წერდა იაკობსონი, რაც იმ პერიოდისთვის ნოვატორული მიდგომა იყო. „The child creates as he borrows” (Jakobson, 1968, გვ.14). ბავშვი „სესხულობს” ლექსიკას და გრამატიკულ კონსტრუქციებს, მაგრამ არა უცვლელად, არამედ გარკვეული „რეფლესიის” საფუძველზე – ისე, რომ მთარგოს ისინი იმ ენობრივ კანონზომიერებებს, რომელსაც თავადვე აღმოაჩენს, ის „ქმნის”⁵ თავის ენას (Jakobson, 1967) და ასე ჩნდება მის მეტყველებაში „goed” და არა „went“, „comed” და არა „came“, „არ ვთქვამ” და არა „ვიტყვი“, „წავიდებ” და არა „წავალ“ (იმედაძე, 2017, გვ.5) და ასევე – „მე თვითონ ვქნი“, „როცა ბაღში ვსიარულობდი“, „გუშინ აქ ციყვი დარბიოდა“ (ჩვენი საკუთარი მასალიდან).

როგორ განიხილავს ამ ფენომენს თანამედროვე განვითარების ფსიქოლინგვისტიკა,⁶ რას გვიჩვენებს დენ სლობინის, ნათე-

3 ლაკანის ცნობილი „არაცნობიერი სტრუქტურირებულია, როგორც ენა“ იაკობსონთან დისკუსიების შედეგია (Мазин, 2004)

4 “Selected Writings, Volume 2: Word and Language.” The Hague/Paris, Mouton, 1971, p. 555

5 შდრ. „სლობინის აზრით, ყველა ნორმალური ბავშვი აგებს (იშენებს) თავისთვის (constructs for himself) მშობლიური ენის გრამატიკას (ნ. იმედაძე, 2017).

6 „განვითარების ფსიქოლინგვისტიკას (Developmental Psycholinguistics) უწოდებს თავისი კვლევის სფეროს დენ სლობინი, რომლის თეორია

ლა იმედაძის და მათი კოლეგების კვლევები? ჩვენი საკითხისთვის მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, ის, რომ ამ მიმართულების ფარგლებში ბავშვის ამეტყველებისას აღიარებულია შემოქმედებითობა და ენის კანონზომიერებების [თავისებური] წვდომა: „თუ ვაღიარებთ, რომ ბავშვს აქვს გრამატიკის ათვისების სპეციფიკური შემოქმედებითი უნარი. ეს სპეციფიკურობა არ გამოირიცხავს მისი კანონზომიერების დადგენის შესაძლებლობას“ (ნ. იმედაძე, 2017, გვ. 5). სლობინის მიხედვით, ენობრივი განვითარებისას, ბავშვი გამოიძუშავებს გარკვეულ სტრატეგიებს, ე.წ. მათემატიკურ პრინციპებს, რომლებიც ეხმარება მას ამ პროცესში (ნ. იმედაძე, 2017). სწორედ ამ უნივერსალური პრინციპების არსებობას⁷ მიიჩნევს ნათელა იმედაძე ენის ათვისების ერთ-ერთ საიდუმლოებად (იქვე). მოცემული პრინციპის მოქმედების ერთ-ერთი მაგალითია ბავშვის მიერ შექმნილი ახალი გამონათქვამები „ათვისებული ნიმუშების და მათი განზოგადების საფუძველზე. იმას, რომ ეს არ არის პირდაპირი გამეორება, მოწმობს ყველა ენაში შემჩნეული თავისებური შეცდომები⁸ – ე.წ. მარკირების ზეგენერალიზაციები“⁹ (ნ. იმედაძე, 2017, გვ.6).

მარკირებასთან დაკავშირებით, ცალკე აღსანიშნია, რომ იაკობსონის მიხედვით – როდესაც ის მარკირებული ლინგვისტური ელემენტების ათვისებას ფონოლოგიური სისტემის მაგალითზე განიხილავდა (მარკირების კონტექსტში მას ასევე შესწავლილი აქვს რუსული მორფოლოგიის ნიმუშები), მარკირებული ბგერა უფრო გვიან ჩნდება ბავშვის მეტყველებაში, ვიდრე არამარკირებული და უფრო ადრე იკარგება აფაზიის შემთხვევაში, რაც ენათა ისტორიული განვითარების იზომორფულია (Jakobson, 1968). იაკობსონის ეს დაკვირვება ფონოლოგიურ მარკირებაზე აფაზიური დარღვევების დროს კიდევ ერთხელ დადასტურდა

ენმიანება რომან იაკობსონის წარმოდგენებს ბავშვის ამეტყველებაზე. ხოლო თავად ტერმინი „განვითარების ფსიქოლინგვისტიკა“ ეკუთვნის დევიდ მაკნილს, რომელმაც 1966 წელს, პირველად გამოიყენა ის ბავშვის ჯანმრთელობის ეროვნული ინსტიტუტის მიერ (National Institute of Health) მოწყობილ კონფერენციაზე „Language Development in Children“ (ნ. იმედაძე, 2017),

- 7 ისევე როგორც სლობინის მიერ შემოთავაზებულ მეორე ცნებას „პერცეფტული სიცხადე“
- 8 სწორედ ეს უნდა იყოს იაკობსონისეული „შემოქმედებითი სესხება“
- 9 სხვა ტერმინოლოგიით – „გაუცნობიერებელი განზოგადება“; რომელიც ლიდია ბოუოვიჩმა სწორედ ამ მოვლენის ასახსნელად შემოიტანა (იმედაძე, 2017)

ფრანგული ენისთვის (*Prince & Durand, 2015*), თუმცა მორფო-სინტაქსურ დონეზე ჩვენი საკუთარი მასალა სხვა სურათს ასახავს – მარკირებული (ერგატიული და დატიური) კონსტრუქციების ადრეულ გაჩენას ქართულენოვან ბავშვებში და მარკირების ზეგენერალიციის შემთხვევებსაც (ნ. იმედაძე, გელდიაშვილი, გაბაშვილი, 2019). შეიძლება ეს ქართული ენის ათვისების თავისებურებად ჩავთვალოთ? საინტერესო იქნებოდა საკითხის შესწავლა სხვა ერგატიული ტიპის ენებთან შედარებით. თუმცა, ამ ეტაპზეც არსებულ მასალის მიხედვით, პოლინეზიურ და სინო-ტიბეტურ ენებში 2-4 წლის ბავშვებში ერგატიული მორფო-სინტაქსის მანიფესტაცია იშვიათია (*Ochs, 1982; Stoll et al., 2013 – მოტანილია გელდიაშვილი, 2017-ის მიხედვით*). იგივე მონაცემები აქვს ნათელა იმედაძეს. „კროსლინგვისტურ ანალიზში გამოვლინდა ქართველი ბავშვის მეტყველების თავისებურება სუბიექტის ადრეული მარკირება მოთხრობითი ბრუნვის საშუალებით, განსხვავებით იმ ენებისაგან, სადაც მარკირებულია მოქმედების ობიექტი. ვვარაუდობ, რომ ამით ქართულენოვან ბავშვს ეძლევა მეტი შესაძლებლობა მოქმედების აქტიური სუბიექტის გაცნობიერებისათვის“ (იმედაძე, 2017, გვ. 32).

განვითარების ფსიქოლინგვისტიკას რომ დავუბრუნდეთ, ნათელა იმედაძეს კვლევებმა – ქართველი ბავშვების დღიურების მასალაზე, ბავშვთა ნარატივების კროსლინგვისტურ ანალიზსა და ექსპერიმენტზე დაყრდნობით, დაადასტურა იაკობსონის თეზისი „The child creates as he borrows“ და უჩვენა „ბიჰევიორიზმის მიერ ბავშვის მეტყველების ასახსნელად გამოყენებული იმიტაციის და განმტკიცების ცნებების უკმარობა“ (ნ. იმედაძე, 2017, გვ. 57).

ამ „საიდუმლოების“ ფსიქოლოგიური ახსნისთვის ნათელა იმედაძე უზნაძის განწყობის თეორიის ექსპლიკაციურ პოტენციალს ეყრდნობა [„მიმაჩნია, რომ მოყვანილი ნიმუშების ასახსნელად არანაკლები წარმატებით შეიძლება გამოვიყენოთ განწყობის განმაზოგადებელი ფუნქცია“ (იმედაძე, 2017, გვ.6)] და აქვე მოჰყავს იაკობსონის მოსაზრება იმის შესახებ, რომ „ბავშვის მიერ გრამატიკის დაუფლებაში ენობრივი კატეგორიების გაცნობიერება იწვევს შემოქმედებით ექსპერიმენტებს მორფოლოგიურ პროცესებზე... სწორედ განწყობას შეუძლია ახსნას ამ ექსპერიმენტირების პროცესში ორგვარი კომპონენტის – გაცნობიერებულის და არაცნობიერის მუდმივი თანამონაწილეობის ფაქტი“ (ციტირებულია იმედაძე, 2017-ის მიხედვით, გვ. 6).

„გაცნობიერებულის და არაცნობიერის მუდმივი თანამონაწილეობა“ ლინგვისტურ კონტექსტში მუდმივად აქტუალური თე-

მაა და ცალკე განხილვას იმსახურებს, თუმცა აქ მხოლოდ იმას აღვნიშნავთ, რომ ჯერ კიდევ ფერდინანდ დე სოსიური მკაფიოდ განასხვავებდა არაცნობიერს სამეტყველო აქტის მონაწილეთა აქტივობაში [*l'activité inconsciente*] და ენათმეცნიერთა „ცნობიერ ოპერაციებს“ [*opérations conscientes*] (Якобсон, 1978). სოსიურის ამ დიქტომიის პარალელი ბავშვის ენის/მეტყველების იაკობსონისეულ კონცეფციაშიც გხვდება – კერძოდ, მეტალინგვისტურ ფუნქციაზე აქცენტით.

მეტალინგვისტური ფუნქცია ერთ-ერთია იაკობსონის ვერბალური კომუნიკაციის ფუნქციების მოდელში, რომელიც მან ენობრივი კომუნიკაციის ექვს ფაქტორს (კონტექტს, მთქმელს, მესიჯს, მსმენელს, კონტაქტს და კოდს) მიუსადაგა. საინტერესოა, რომ აღნიშნული ფუნქციებიდან ორს (მეტალინგვისტურს და პოეტურს) ის უზნადის განწყობასთან ასოცირებული გერმანული ტერმინით Einstellung განმარტავს.¹⁰

ჟაკ ლაკანთან ცნობილი საუბრების დროს, იაკობსონი აღნიშნავდა, რომ ბავშვი, ამეტყველებისას, მისკენ მიმართულ სიტყვებს ისევე უცხოდ აღიქვამს, როგორც ზრდასრული ადამიანი იმ ენას, რომელიც მან არ იცის: „...родной язык поначалу воспринимается как иностранный... Пережить подобный опыт может каждый взрослый, оказавшийся в стране, в которой он не понимает ни слова” (Мазин, 2004, გვ. 23). ბავშვი ითვისებს ამ „უცხო“ ენას, თუმცა ეწინააღმდეგება მას¹¹, „ამაზინჯებს” და საკუთარ „კონტრ-ენას“ ქმნის (იქვე).¹² რადგანაც ნებისმიერ უცხო ენასთან „ურთიერთობის“ პროცესი, მეტალინგვისტურ ოპერაციებსაც გულისხმობს, თანმიმდევრულია იაკობსონის ის მოსაზ-

10 “But even though a set (Einstellung) toward the referent, an orientation toward the CONTEXT – – briefly the so-called REFERENTIAL, ‘denotative,’ ‘cognitive’ function – – is the leading task of numerous messages, the accessory participation of the other functions in such messages must be taken into account by the observant linguist”(Jakobson. 1960, გვ. 354).”The Set (Einstellung) toward the MESSAGE as such, focus on the message for its own sake, is the POETIC function of language” (Jakobson. 1960, გვ. 356).

11 „Мама, давай договоримся — ты будешь по-своему говорить полозя, а я буду по-своему: повозья. Ведь они не лязят, а возят“ (Чуковский, 62 – ციტირებულია Якобсон, 1996-ის მიხედვით, გვ. 22).

12 საინტერესოა, რომ იაკობსონის სწორედ ამ პარალელმა უბიძგა ჟაკ ლაკანს თავისი ცნობილი ფორმულისკენ: ბავშვი დაბადებისთანავე „იძირება“ ენაში (Мазин, 2004).

რება, რომ ენის ათვისების პარალელურად ვითარდება მეტალინგვისტური უნარი ანუ რეფლექსია საკუთარი და სხვის მეტყველების მიმართ. ნებისმიერი ენის ათვისება, დედა ენის – მით უფრო, მოიცავს გარკვეულ მეტალინგვისტურ ოპერაციებს (“Any process of language learning, in particular child acquisition of the mother tongue, makes wide use of such metalingual operations...” Jakobson, 1960, გვ. 6). ეს უნარი, თავის მხრივ – რეციპროკულად, ენის/მეტყველების განვითარებას უწყობს ხელს, იძენს რა ფუნქციას განაცალკევოს და განასხვავოს ათვისებული ვერბალური ნიშნები და განსაზღვროს მათი სემანტიკური აპლიკაცია (Якобсон, 1996), ეს კომპეტენცია ბავშვს ორი წლის ასაკიდან „ლინგვისტად“ და „კორექტორად“ აქცევს და ეს ვლინდება სიტყვების მნიშვნელობების ინტერპრეტაციაში, სემანტიკასთან დაკავშირებულ კითხვებში, ლექსიკური ერთეულების თავისებური ეტიმოლოგიის [გაცნობიერებულ] ძიებაში, მორფო-სინტაქსური კონსტრუქციების (აფიქსები, გრამატიკული მნიშვნელობები) გაცნობიერებაში, სიტყვათა ბგერით ანალიზში და სხვა. პარალელურად ბავშვი საკუთარ მეტყველებას აკორექტირებს¹³, რაც ენის/მეტყველების გაცნობიერების – ობიექტივაციის – პირველი ნიშნებია (Елисеєва, 2010). შემთხვევითი არც ის არის, რომ ადრეული ბილინგვიზმის შეფასებისას სწორედ მეტალინგვისტური უნარის განვითარებას ასახელებენ (Имедадзе, 1960; Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978).

ცალკე აღსანიშნია ვერბალური თამაშები, რომელთაგანაც ერთი უკავშირდება იაკობსონისეულ პოეტურ ფუნქციას, კერძოდ – ე.წ. „პოეტური ფუნქციით თამაში“; ერთ-ერთი უნივერსალურ სტადია ენის/მეტყველების ათვისების პროცესში. ამ სტადიას ყველა ბავშვი გადის თავისი მოგონილი თუ სხვებისგან გაგონილი ბგერათა შეთანხმებებით და რითმებით: „... all normal children in all cultures go through a stage in the language acquisition process in which they invent or repeat rhymes, play with sound, etc. – in other words, they play with the poetic function” (Waugh, 1980, გვ. 60) და მას მნიშვნელოვანი როლი ენიჭება ენობრივი განვითარებისთვის (Waugh, 1980)¹⁴, ისევე როგორც ვერბალური თამაშის სხვა ფორმებს – მაგალითად, ტიტინის, რომელიც, როგორც ნათელა იმედაძემ – ფაქტობრივ მასალაზე დაყრდნობით და ბავშვის ფსი-

13 11. ნინო, 2 წლის და 11 თვის: „გუშინ აქ ციყვი დარბიოდა“ ბებია: „ციყვი დარბიოდა?“ ნინო: „ციყვი დადიოდა, კი არ დარბიოდა“

14 თუმცა აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ იაკობსონის მიერ აღწერილი დანარჩენი ფუნქციებიც საკუთარ, განსაკუთრებულ, როლს თამაშობენ ბავშვის ვერბალური განვითარების პროცესში (Waugh, 1980)

ქოლოგიის კლასიკური მიდგომისა, მისი უზნაძისეული გააზრებისა, ერთი მხრივ და მეორე მხრივ, თანამედროვე ფსიქოლინგვისტური მიდგომის ინტეგრაციის შედეგად, უჩვენა – „აიხსნება უზნაძისეული ფუნქციონალური ტენდენციის მექანიზმით, წარმოადგენს ამეტყველების აუცილებელ წანამძღვარს, ხოლო მისი შინაარსი ნაწილობრივ ექვემდებარება თვითწაბაძვის პრინციპს“ (იმედაძე, 2017, გვ.54).

უზნაძისეული ფუნქციონალური ტენდენციის მექანიზმით ასევე შეიძლება აიხსნას რომან იაკობსონის ის მოსაზრება, რომ ჯერ კიდევ ამეტყველებამდე და ენის ათვისებამდე, ადამიანი განწყობილია მის მიმართ¹⁵ (Якобсон, 1996). ეს არის კიდევ ერთი პარალელთაგანი, რომელიც რომან იაკობსონისა და ნათელა იმედაძის მიდგომებს აერთიანებს, თუმც არ ამოწურავს მათ.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- გელდიაშვილი ნ. (2017). გრამატიზაციის თავისებურებები მეტყველების განვითარების პროცესში (ქართულენოვანი ბავშვების ნარატივი). თბილისი. (სამაგისტრო ნაშრომი)
- იმედაძე ნ., გელდიაშვილი ნ., გაბაშვილი მ. (2019) გრამატიზაციის საკითხისათვის ქართულენოვან ბავშვებთან. მოხსენება ფსიქოლოგიის საერთაშორისო დღისადმი მიძღვნილ სამეცნიერო კონფერენციაზე. თსუ. 12 აპრილი
- იმედაძე ნ. (2017). ბავშვის მიერ ქართულის, როგორც მშობლიური ენის დაუფლების საიდუმლოებები. ფსიქოლინგვისტური პერსპექტივა. თბილისი
- Akhutina, T. (2003). Roman Jakobson and the Development of Russian Neurolinguistics. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nos. 3/4, May–June/July–August, pp. 129–158
- Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48(3), 1009-1018
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131–149
- Ganzfried, E. Greenfield, M, (2016). *The Word Escapes Me: Voices of Aphasia*. Balboa Press

15 „... еще не овладев речью, человек способен к ней, раньше и прежде всего“ (Якобсон, 1996 გვ.8)

- Jakobson, R. (1968). Child Language. Aphasia and Phonological Universals, The Hague: Mouton (Translated from German version of 1941)
- Jakobson, R. (1964). Towards a Linguistic Typology of Aphasic Impairments. SIBA
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In 'Style in Language', ed. Thomas Sebeok. Cambridge, Mass., pp. 350-377
- Keijzer, M. (2004). First language attrition: A cross-linguistic investigation of Jakobson's regression hypothesis International Journal of Bilingualism 8(3):389-393
- Prince, T. & Durant, J. (2015), Phonological Markedness, Acquisition and Language Pathology: what is left of the Jakobsonian Legacy? In book: Neuropsycholinguistic Perspectives on Language Cognition. Series: Explorations in Cognitive Psychology. Routledge. Publisher: Taylor&Francis group. Editors: Astesano, C. & Jucla
- Selected Writings, Volume 2: Word and Language". The Hague/Paris, Mouton, 1971
- Waugh, L. (1980). The Poetic Function in the Theory of Roman Jakobson. Poetics Today 2(1): 57-82
- Елисеева М Самоисправления в детской речи как проявление языковой рефлексии ребенка в возрасте 2-3 лет // Материалы XXIX межвуз. научно-методич. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 14. Часть 2. Секция общего языкознания. 13-18 марта 2000 г., СПб ГУ. – СПб., 2000. – С. 36-39
- Имедадзе, Н, (1960). К психологической природе раннего двуязычия, «Вопросы психологии», 1, с. 60-68
- Мазин, В. А. (2004). Введение в Лакана. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2004
- Якобсон, Р (1996). Язык и бессознательное. М., «Гнозис»
- Якобсон, Р (1978). «Бессознательное. Природа, функции, методы исследования.», т. III. Тбилиси. «Мецниереба»

HOW NARRATIVE THINKING MOTIVATES CHILDREN TO HELP THOSE IN NEED, HUMAN NARRATIVE UNDERSTANDING

Barbara Bokus

Professor, University of Warsaw

Abstract

The paper discusses how the activation of narrative thinking affects children's motivation to help people in need. The study involved 81 children between five and six years of age. The children, who were from two Warsaw preschools, were informed of a campaign to collect pictures and decorations intended for preschools from an area that had suffered flooding. In addition, the experimental group listened to a recording of two children from the flooded area asking for help. Children who were willing to make decorations or pictures were asked to show this by drawing around their hands on colored paper. The children's projects were collected two days later. Just three illustrations were obtained from the control group, compared to 36 earlier declarations. In the experimental group, out of 33 earlier declarations, 25 children prepared pictures. The study confirmed the hypothesis that the activation of narrative thinking gives children (just like adults, Trzebiński, 2006) stronger motivation to help those in need.

“Narrative is a way of understanding reality ..., hence it is not solely a linguistic phenomenon. It is a form of interpreting and experiencing the world” (Trzebiński, 2006, p. 165).

Thanks to human narrative understanding, we perceive others through their stories. Narrative understanding of a person makes us more sensitive to the situational context, it joins together different information we receive about the person, thus creating his or her story. By drawing on our individual experiential knowledge, narrative patterns enable us to understand others better. A narrative interpretation helps us identify with another person and facilitates empathy, although this can be limited by the extent to which a situation is similar to our own story (Trzebiński & Zatorski, 2003).

Owing to narrative understanding of others, listeners or observers are able to grasp more details concerning the protagonist of a story. They can better identify with that person's emotions accompanying his or actions and efforts to overcome difficulties in those actions. If they relate

the story to their own life, they will probably notice similarities between the behaviors and emotional responses of the story characters and their own behaviors and emotions. The person in the story will seem closer to the observer. It will be easier to identify with them.

Helpful behaviors and human narrative understanding

What is helpful behavior? According to Wojciszke, it is activity intended to benefit another person (Wojciszke, 2002, p. 313). For prosocial, i.e. helpful, behavior to appear, the appropriate interpretation of the situation is necessary (Bokus & Kosowska, 1987). Often, the basis for helpful behaviors is narrative understanding of a person and a sense of familiarity, feeling close to them, and empathetic understanding of his or her situation (Trzebiński, 2006).

The literature describes numerous studies confirming the hypothesis that knowing the story of a person in need can increase the motivation to help them. Research has shown that activating narrative building of a person's representation helps one better remember details concerning that person, especially their emotions (Zięba, 2006). Narrative thinking about someone (as opposed to paradigmatic thinking, Bruner, 1990, 1991) leads to greater motivation for helpful behaviors toward them (Zięba, 2006; Zatorski, 2003; Matejko, 2004). All the works on the subject that I know of were based on studies conducted on adults or teenagers. It seemed interesting, therefore, to check whether preschool children show similar inclinations.

Main research question:

– Does the activation of narrative thinking motivate children to help others?

Research hypothesis:

Activating (inducing) narrative thinking about a person, compared to activating paradigmatic thinking, will increase children's motivation to help others.

Method

The subjects

The study was carried out on 81 preschool children from two preschools in Warsaw. The group included 40 boys and 41 girls aged between five and six years. The study was conducted during regular activities, in

existing preschool groups, with the consent of the management and the children's parents. The study took 20 minutes on average.

Variables and their values. Research procedure

The independent variable was the activation (or not) of narrative thinking in the children. The preschoolers were told by the researcher¹⁶ that there was an ongoing campaign to collect decorations/pictures for preschools whose decor had been destroyed by a flood, and that pictures drawn by preschoolers for preschoolers were encouraged. In the experimental group, the same information concerned specific preschool children. The experimental group listened to a recording of two children, Ola and Grześ, from the flooded area. Ola and Grześ, both five-year-olds, recounted the damage suffered by their preschool in the flood, describing how the preschool was being renovated through the joint effort of their parents. They mentioned what pictures and decorations had been made during the year before the flood and were now destroyed by the water. Ola and Grześ asked for help with decorating their freshly renovated preschool.

The dependent variables were: a) a declaration to help (expressed with an outline drawing of the child's hand), and b) actual help (drawing a picture or making a decoration).

All the children were informed that this was not a compulsory task, but only a voluntary form of help for their peers. They were asked to work on their projects not during preschool activities but at home. Finally, the researcher said she would come back for the children's projects in two days' time.

Results

The first dependent variable value under observation was the number of children willing to prepare pictures/decorations, i.e. the number of declarations to help. This number was expected to be similar in both groups, regardless of whether the children had listened to the recording of the children from the flooded area or not. The very presence of the researcher, as an adult who could be perceived as an authority, would result in a large number of declarations. This conjecture proved correct.

16 The role of researcher was played by Anna Makowiecka, a student of the Warsaw School of Social Psychology (today: SWPS University of Social Sciences and Humanities).

The other dependent variable value was actual help, manifested in the children preparing pictures. It was assumed that in the situation without activation of narrative thinking (control group), the number of submitted pictures and other decorations would be smaller than in the situation where the recording from a specific preschool had been played.

An analysis of the results did not show differences between the groups in the number of declarations to help (in the experimental group, 33 out of 42 children declared they would help, and in the control group – 36 out of 39 children). The chi-square test value was $\chi^2(1, N=81) = 3.02, p = 0.08$. Listening to the recorded story of their peers, i.e. the activation of narrative thinking, had a significant impact on help given to those in need (pictures / cutouts were prepared by 25 children from the experimental group, and just three children from the control group). The independent sample test value was $\chi^2(1, N=81) = 24.02; p < 0.001$.

Thus, in the control group, 7.7% of all the subjects provided help, but as much as 92.3% did not. In the experimental group, help was provided by 59.5% of all the subjects, while 40.5% did not help. Analyses using the chi-square test showed that for preschool children there is a correlation between the activation of narrative thinking and helping a person in need.

Interestingly, in the group listening to the recording of the child flood victims (experimental group), we made some additional observations about the behavior of boys and girls (Makowiecka, 2011). At the level of declarations, there were no statistically significant differences between boys and girls [$\chi^2(1, N=42) = 0.05; p > 0.05$]. When the projects were collected, however, it turned out that more of them were from girls than from boys [$\chi^2(1, N=42) = 10.29; p < 0.01$]. Among the 42 subjects in the experimental group (22 boys and 20 girls), the proportions were as follows: 36.4% of boys helped while 63.6% did not; in the case of girls, 85% prepared pictures while only 15% prepared nothing. These differences could be explained by the greater ethics of care displayed by girls compared to boys (Gilligan, 1993).

Discussion

The hypothesis on the influence of the activation of narrative thinking on helping people in need was checked in the study on two levels: at the stage of declaring help, and at the stage of actually helping. Greater importance was assigned to the latter variable.

The appearance of narrative thinking about children in need was expected to trigger greater willingness to help them. That is exactly what happened. Listening to the stories of their peers mobilized the children in the study. Many of them identified with Ola and Grześ. After listening to the recording, a few children pointed out that they were five years old, just like Ola. Others said their friend had the same name (“I have a friend called Grześ, too”), or their mom (“my mom’s name is Ola, and Ania’s mom is Ola, too”). The children actually sought similarities between themselves and the persons whose voices they had heard in the recording. This confirms the supposition that narrative understanding of stories is a natural way of understanding events.

We suspected that the children’s declarations to help could appear in response to the request of an adult (the researcher). In an adult’s presence, the children could feel obliged to declare willingness to help. However, the active stance expected of them, i.e. actually helping those in need, depended only on themselves, as it was not compulsory. In this case, task completion attitude could have played a role.

In the task completion attitude (Kościelka, 2007), as in any other attitude, we can distinguish three components: cognitive, emotional and behavioral. The proportions among them may differ, and although all three have to occur, the observable effect of the attitude is its behavioral component. The cognitive element in the case of the children in the study was how they understood the situation of the children who were flood victims. If they realized they were in a difficult situation, the next stage was the appearance of feelings related to them (the emotional-motivational component). The narrative introduction of the flood victims contributed to the quicker occurrence of empathy. Finally, the children decided to take action (the behavioral component), i.e. prepare a picture or decoration.

The study presented here testifies to the important role of stories as a context for understanding other people, not only in the case of adults but also children. Knowing someone’s story, being geared toward a narrative interpretation of data about a specific someone, children are more willing to help, according to the study.

References:

- Bokus, B., Kosowska, E. (Eds.) (2018). *Człowiek w sytuacji – nie tylko z perspektywy psychologa. Studia inspirowane teorią Tadeusza Tomaszewskiego*. [Humans in Situations – Not Only from a Psychologist's Perspective. Studies Inspired by the Theory of Tadeusz Tomaszewski]. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego & SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.
- Bruner J. (1990). *Życie jako narracja* [Life as narrative], *Kwartalnik Pedagogiczny* 4, 3-17.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18,1-21.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Imedadze, N., Shartava, L. (1999). Motion verbs in Georgian children's narratives. *Psychology of Language and Communication* 3, 1, 61-74.
- Kościelska M. (2007). *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*. [The Meaning of Responsibility: The Clinical Psychologist's Perspective] Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makowiecka, A. (2011). *Co motywuje dzieci do pomagania innym w potrzebie?* [What motivates children to help others in need?]. Unpublished MA thesis. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Matejko M. (2004). *Wpływ narracyjnego rozumienia innego człowieka na gotowość do zachowań pomocnych* [How narrative understanding of others affects readiness for helpful behaviors]. Unpublished typescript. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
- Trzebiński J. (2002). *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości* [Narrative building of reality], in: J. Trzebiński (Ed.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* [Narrative as a Means of Understanding the World] (pp. 17-24). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J. (2005) *Narracyjny kontekst myślenia i działania* [The narrative context of thinking and acting], in: E. Chmielnicka – Kuter, M. Puchalska-Wasył (Eds.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracyjnej* [Polyphony of Personalities: Current Problems of Narrative Psychology] (pp. 67-87). Lublin: Wydawnictwo KUL
- Trzebiński J. (2006) *Dlaczego chętniej pomagamy słysząc historię?* [Why are we more willing to help when we hear a story?] *Kolokwia Psychologiczne*, 15, 163-171.

- Trzebiński J., Zatorski M. (2003). Narracje wśród ludzi [Narratives among people]. *Studia Psychologiczne* 41, 4, 169-196.
- Wojciszke B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* [A Person among People: An Outline of Social Psychology]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Zatorski M. (2003). Wpływ narracyjnego rozumienia rzeczywistości na decyzję o udzieleniu pomocy [How narrative understanding of reality affects decisions to help others]. Unpublished typescript. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Zięba M. (2006). Wpływ narracyjnego rozumienia na empatię i gotowość do pomocy osobie w potrzebie [How narrative understanding affects empathy and readiness to help those in need]. Unpublished doctoral dissertation. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.

